

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
DINTER: UFPI/UFU

MARIA DA PENHA FEITOSA

AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS E O MOVIMENTO DE
INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A UFPI

UBERLÂNDIA - MG

2019

MARIA DA PENHA FEITOSA

AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS E O MOVIMENTO DE
INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A UFPI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon

UBERLÂNDIA - MG

2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F311 2019	<p>Feitosa, Maria da Penha, 1959- As universidades federais brasileiras e o movimento de intensificação do trabalho docente [recurso eletrônico] : um estudo sobre a UFPI / Maria da Penha Feitosa. - 2019.</p> <p>Orientador: Marcio Danelon. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós- graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.2435 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Danelon, Marcio, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 37/2019/227, PPGED				
Data:	Um de novembro de dois mil e dezenove	Hora de início:	9:00	Hora de encerramento:	14:05
Matrícula do Discente:	11613EDU044				
Nome do Discente:	MARIA DA PENHA FEITOSA				
Título do Trabalho:	"AS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS E O MOVIMENTO DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A UFPI"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Antropologia e educação: uma análise das articulações entre subjetividade e educação a partir da fenomenologia existencial de Sartre"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Marcos Cassin - USP/Ribeirão Preto; Edna Maria Magalhães do Nascimento - UFPI; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU; Fabiane Santana Previtali - UFU e Márcio Danelon - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Márcio Danelon, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/11/2019, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/11/2019, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Fablane Santana Previtali, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/11/2019, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **MARCOS CASSIN, Usuário Externo**, em 01/11/2019, às 14:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **EDNA MARIA MAGALHÃES DO NASCIMENTO, Usuário Externo**, em 01/11/2019, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1658199** e o código CRC **DBC1A8A8**.

AGRADECIMENTOS

*A gratidão é a memória do coração
(Antístenes)*

A Dona Rosa, minha mãe. Obrigada, mãe!

Aos meus filhos Thiago e Angeline e ao meu neto amado, João Guilherme. Amores que transbordam!

Às irmãs Meyre, Eliane e Regina, pelo apoio e parcerias nos embates com a dureza da vida. Sabemos quanto é importante esse momento.

Ao Geraldo, por compartilhar suas experiências e conhecimentos na longa militância juntando teoria e prática.

Ao professor Márcio Danelon, mais que orientador, um amigo paciente e tolerante, pela confiança e parceria na construção da presente tese.

Aos professores e professoras do PPGED/UFU, muito especialmente às professoras Elenita e Malusá, pela atenciosa acolhida em Uberlândia para o estágio.

À professora Fabiane Previtali, pelas contribuições na indicação de referências valiosas para constituição de todo o corpo da tese, também como membro da Banca de Qualificação e na Banca da Defesa.

Aos demais professores membros da Banca de Qualificação, pelas contribuições a este trabalho

Aos professores e professoras membros da Banca de Defesa, que aceitaram estar conosco nesse momento importante.

Aos colegas do NUPPEGE – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Gestão da Educação, da UFPI/DEFE, onde tudo começou.

Aos docentes da UFPI que gentilmente concordaram em participar da pesquisa, pela disponibilidade e solicitude em prestar as informações requeridas.

Aos colegas do DINTER UFU/UFPI, especialmente os da República do Piauí (REP-PI), pelas madrugadas de discussões teórico-filosóficas que quase sempre terminavam na cozinha degustando o famoso “grolado”.

Aos professores e professoras do CAFS, especialmente do curso de Licenciatura em Pedagogia.

...A vida trama suas contradições
Sendas, caminhos, atalhos
Alunos, projetos, pesquisa
Condições de trabalho.

Trabalho como meio de vida
Casa, escola, mercado
Valor de troca de nosso desejo
Salário

Uma vida para o trabalho
Cansaço, doença, idade
Colegas, classes, status...
Carreira

(Iasi, Nosso Maio, dez. 2012)

RESUMO

Defendemos a tese de que a Universidade Federal do Piauí (UFPI) foi reestruturada e expandida e com isso o trabalho docente foi intensificado, refletindo na vida profissional e pessoal dos docentes da instituição. A análise se concentrou nos anos 2008 a 2012, período de maior impacto da ação de reestruturação e expansão. O objetivo central foi identificar e analisar, à luz das teorias, de documentos e de dados empíricos o processo de intensificação, sua natureza e o que isso implicou no trabalho docente. O problema levantado inicialmente foi que a UFPI foi reestruturada e expandida e o trabalho docente absorveu todas as demandas da nova dimensão da instituição, por isso foi intensificado, como expressão objetiva de todo o processo. O problema se justifica pela identificação, inicialmente por abstração, de elementos que indicam tendencialmente a intensificação no trabalho, como forma de adequar a prática docente ao novo papel da universidade federal brasileira na atual fase de reprodução ampliada do capital, percepção que mereceu estudos ampliados sobre o movimento de recomposição do capitalismo no mundo e como as universidades federais e o trabalho docente são chamados a aderir às transformações no mundo do trabalho exigidos para atender à lógica desse movimento. Todas essas leituras abriram espaço promissor no campo teórico e metodológico para a realização do presente estudo, que poderá contribuir com a história da educação e do trabalho docente, consequentemente, com a história e a historiografia da educação do país e do Estado do Piauí, assim como para a definição de políticas públicas para o trabalho no campo da docência da educação superior. Por se tratar de uma instituição inserida no subsistema do sistema nacional de educação, que reúne as instituições públicas federais, estando sujeita às mesmas políticas implementadas em outras IFES de mesma natureza, como expressão das ações do Estado para esse nível de ensino, buscamos conhecer pesquisas realizadas em universidades públicas federais de outras regiões do país, cujos resultados apontam a existência da intensificação no trabalho docente acima problematizado. Para enfrentar tal problema utilizamos como procedimentos técnicos-metodológicos a pesquisa documental com a contribuição de dados produzidos por meio de questionários e entrevistas com sujeitos sociais, professores e professoras da UFPI, o que oportunizou uma abordagem quantiquantitativa, tendo como escopo teórico-metodológico o materialismo histórico na perspectiva dialética. No desenvolvimento do método utilizamos o *trabalho* como categoria-base e eixo norteador, o *trabalho docente* como categoria de conteúdo e a *dialética* como categoria do método, assim como suas leis expressas na noção de totalidade e da contradição. As principais referências teórico-metodológicas utilizadas no estudo foram Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987); Bogdan e Biklen (1994); Bernadete Gatti (2007); Evandro Ghedin (2011); Gaudêncio Frigotto (1987); Henry Braverman (1977); Silvio Ancisar Sanches Gamboa (2008). Como referências teóricas de conteúdo utilizamos Afrânio Mendes Catani (2002), (2013); Célia Regina Otranto (2008); Deise Mancebo (2006), (2016); Ernest Mandel (1985); Fabiane Santana Previtale (2012), (2015); François Chesnais (1996); Friedrich Engels (2015); Giovanni Alves (2013), (2000), (2008); Gaudêncio Frigotto (2001); Henry Braverman (1977); István Mészáros (2002), (2004), (2011), (2014); João dos Reis Silva Junior e Valdemar Sguissardi (2001); Karl Marx (1985), (2010), (2011), (2014); Karl Marx e Friedrich Engels (2007), (2011); Maria Ciavatta (2015); Paul Singer (1981); Paul Baran (1972); Paul M. Sweezy (1967), (1993); Ricardo Antunes (2004), (1995), (2007), (2011), (2013); Valdemar Sguissard e João dos Reis Silva Junior (2009). O estudo confirma o problema levantado inicialmente, ou seja, a UFPI foi reestruturada e expandida, especialmente no que diz respeito ao número de vagas/matrículas, contratação de docentes e criação de novos cursos. Confirma o segundo problema de que o trabalho docente foi intensificado, a partir de uma nova dinâmica aprofundada com a reestruturação e expansão,

uma nova dinâmica na instituição, levando a que docentes vivenciem situações estressoras resultados do envolvimento com atividades e responsabilizações que causam estresse e outros adoecimentos. Revelou, portanto, uma nova cultura universitária tensa em gestação, de perfil produtivo e competitivo, pela implementação de políticas referenciadas no que regem declarações e receituários neoliberais de organismos internacionais e que passam a constar nas políticas levadas a efeito pela ação do Estado brasileiro. Um dado singular desvelado pelo estudo diz respeito à natureza da intensificação e de suas causas. Neste ponto as percepções dos sujeitos se dividem entre aqueles que afirmam que a intensificação se dá pelo aumento de trabalho, de carga horária e pelo envolvimento progressivo com uma quantidade maior de atividades que com o tempo foram se agregando ao fazer docente, aqueles que acreditam que a intensificação ocorre mais pelas tensões no clima que se instalou na instituição de burocratização, produtivismo, individualismo, competitividade, pressão para o atendimento a obrigatoriedades em prazos exíguos, sob pena de sanções, que foi aos poucos transformando a universidade em um espaço cada vez mais tomado por políticas voltadas para a mecanização e quantificação do dia a dia da docência e aqueles que dizem que o trabalho docente foi intensificado pelos dois blocos de efeitos acima mostrados, combinados e simultâneos, aos quais somam ainda a insegurança da política salarial, de carreira, o comprometimento da renda, da qual dependem terceiros, ainda pela falta que faz a perspectiva de uma aposentadoria integral e justa para todos e todas.

Palavras-chave: Trabalho, Trabalho docente, Universidade, História, Políticas Públicas

ABSTRACT

We defend the thesis that the Universidade Federal do Piauí (UFPI) was restructured and expanded and with that the teaching work was intensified reflecting the professional and personal life of the institution's teachers. The analysis focused on the years 2008 to 2012, the period of greatest impact of the restructuring and expansion action. The main objective was to identify and analyze, in the light of theories, documents and empirical data, the intensification process, its nature and what this implied in the teaching work. The problem initially raised was that UFPI was restructured and expanded and the teaching work absorbed all the demands of the new dimension of the institution, so it was intensified as an objective expression of the whole process. The problem is justified by the identification, initially by abstraction, of elements that tend to indicate intensification at work, as a way of adapting teaching practice to the new role of the Brazilian federal university in the current phase of expanded reproduction of capital, a perception that merited broader studies on the movement of recomposition of capitalism in the world and how federal universities and teaching work are called to adhere to the transformations in the world of labor required to meet the logic of this movement. All these readings have made promising space in the theoretical and methodological field for the realization of this study, which may contribute to the history of education and teaching work, consequently, to the history and historiography of education of the country and the state of Piauí, as well as for the definition of public policies for work in the field of higher education teaching. Because it is an institution inserted in the subsystem of the national education system, which brings together federal public institutions, and is subject to the same policies implemented in other IFES of the same nature, as an expression of state actions for this level of education, we seek to know research conducted at federal public universities in other regions of the country, the results of which point to the existence of intensification in the teaching work discussed above. To address this problem, we used as documentary technical procedures the documentary research with the contribution of data produced through questionnaires and interviews with social subjects, teachers and teachers of UFPI, which provided a qualitative-quantitative approach, having as theoretical-methodological scope materialism historical in the dialectical perspective. In the development of the method we use the work as the base category and guiding axis, the teaching work as the content category and the dialectic as the method category, as well as its laws expressed in the notion of totality and contradiction. The main theoretical-methodological references used in the study were Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987); Bogdan and Biklen (1994); Bernadete Gatti (2007); Evandro Ghedin (2011); Gaudêncio Frigotto (1987); Henry Braverman (1977); Silvio Ancisar Sanches Gamboa (2008). As theoretical references of content we use Afrânio Mendes Catani (2002), (2013); Célia Regina Otranto (2008); Deise Mancebo (2006), (2016); Ernest Mandel (1985); Fabiane Santana Previtale (2012), (2015); François Chesnais (1996); Friedrich Engels (2015); Giovanni Alves (2013), (2000), (2008); Gaudêncio Frigotto (2001); Henry Braverman (1977); István Mészáros (2002), (2004), (2011), (2014); João dos Reis Silva Junior and Valdemar Sguissardi (2001); Karl Marx (1985), (2010), (2011), (2014); Karl Marx and Friedrich Engels (2007), (2011); Maria Ciavatta (2015); Paul Singer (1981); Paul Baran (1972); Paul M. Sweezy (1967), (1993); Ricardo Antunes (2004), (1995), (2007), (2011), (2013); Valdemar Sguissardi and João dos Reis Silva Junior (2009). The study confirms the problem initially raised, that is, UFPI has been restructured and expanded, especially with regard to the number of vacancies / enrollment, hiring of teachers and creation of new courses. It confirms the second problem that the teaching work has been intensified, from a new in-depth dynamic with restructuring and expansion, a new dynamic in the institution, leading to teachers experiencing stressful situations as a result of involvement with

activities and responsibilities that cause stress and others. illnesses. It revealed, therefore, a new tense university culture tense in gestation, with a productive and competitive profile, by the implementation of referenced policies governing neoliberal statements and prescriptions of international organizations and which are now included in the policies carried out by the action of the Brazilian State. A singular fact unveiled by the study concerns the nature of intensification and its causes. At this point, the perceptions of the subjects are divided between those who claim that intensification is due to increased work, workload and progressive involvement with a greater amount of activities than over time were added when teaching, those who believe that the intensification occurs more due to the tensions in the climate that was installed in the institution of bureaucratization, productivism, individualism, competitiveness, pressure to meet obligations in tight deadlines, under penalty of sanctions, which gradually transformed the university into an ever more space taken by policies aimed at the mechanization and quantification of day-to-day teaching and those who say that teaching work has been intensified by the two blocs of effects shown above, combined and simultaneous, to which are added the insecurity of career, salary policy, compromising income, on which third parties depend, due to the lack of that makes the prospect of a full and fair retirement for everyone.

Keywords: Work, Teaching Work, University, History, Public Policy

RESUMEN

Defendemos la tesis de que la Universidad Federal de Piauí (UFPI) fue reestructurada y expandida y con ello se intensificó el trabajo docente reflejando la vida profesional y personal de los docentes de la Institución. El análisis se centró en los años 2008 a 2012, el período de mayor impacto de la acción de reestructuración y expansión. El objetivo principal fue identificar y analizar, a la luz de las teorías, de documentos y de datos empíricos, el proceso de intensificación, su naturaleza y lo que esto implicó en el trabajo docente. El problema inicialmente planteado fue que la UFPI fue reestructurada y expandida y el trabajo docente absorbió todas las demandas de la nueva dimensión de la institución, por lo que se intensificó como una expresión objetiva de todo el proceso. El problema se justifica por la identificación, inicialmente por abstracción, de elementos que tienden a indicar una intensificación en el trabajo, como una forma de adaptar la práctica docente al nuevo papel de la universidad federal brasileña en la fase actual de reproducción ampliada del capital, una percepción que mereció estudios más amplios sobre el movimiento de recomposición del capitalismo en el mundo y cómo las universidades federales y el trabajo docente fueron llamados a adherirse a las transformaciones en el mundo laboral requeridas para cumplir con la lógica de este movimiento. Todas estas lecturas han hecho un espacio prometedor en el campo teórico y metodológico para la realización de este estudio, que puede contribuir a la historia de la educación y del trabajo docente, en consecuencia, con la historia y la historiografía de la educación del país y del Estado de Piauí, así como para la definición de políticas públicas para el trabajo en el campo de la enseñanza superior. Debido a que es una institución insertada en el subsistema del sistema educativo nacional, que reúne a instituciones públicas federales, y está sujeta a las mismas políticas implementadas en otras IFES de la misma naturaleza, como expresión de las acciones estatales para este nivel de educación, buscamos conocer la investigación llevada a cabo en universidades públicas federales en otras regiones del país, cuyos resultados apuntan a la existencia de intensificación en el trabajo de enseñanza discutido anteriormente. Para abordar este problema, utilizamos como procedimientos técnicos metodológicos la investigación documental con la contribución de datos producidos a través de cuestionarios y entrevistas con sujetos sociales, profesores y profesoras de la UFPI, lo que proporcionó un enfoque cuantitativo, teniendo como base teórico-metodológica el materialismo histórico en la perspectiva dialéctica. En el desarrollo del método, utilizamos el trabajo como categoría base y eje guía, el *trabajo docente* como categoría de contenido y la *dialéctica* como categoría de método, así como sus leyes expresadas en la noción de totalidad y de contradicción. Las principales referencias teórico-metodológicas utilizadas en el estudio fueron Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987); Bogdan y Biklen (1994); Bernadete Gatti (2007); Evandro Ghedin (2011); Gaudencio Frigotto (1987); Henry Braverman (1977); Silvio Ancisar Sanches Gamboa (2008). Como referencias teóricas de contenido utilizamos Afrânio Mendes Catani (2002), (2013); Celia Regina Otranto (2008); Deise Mancebo (2006), (2016); Ernest Mandel (1985); Fabiane Santana Previtali (2012), (2015); François Chesnais (1996); Friedrich Engels (2015); Giovanni Alves (2013), (2000), (2008); Gaudencio Frigotto (2001); Henry Braverman (1977); István Mészáros (2002), (2004), (2011), (2014); João dos Reis Silva Junior y Valdemar Sguissardi (2001); Karl Marx (1985), (2010), (2011), (2014); Karl Marx y Friedrich Engels (2007), (2011); Maria Ciavatta (2015); Paul Singer (1981); Paul Baran (1972); Paul M. Sweezy (1967), (1993); Ricardo Antunes (2004), (1995), (2007), (2011), (2013); Valdemar Sguissardi y João dos Reis Silva Junior (2009). El estudio confirma el problema inicialmente planteado, es decir, la UFPI fue reestructurada y expandida, especialmente con respecto al número de vacantes/ matriúlas, contratación de maestros y creación de nuevos cursos. Confirma el segundo problema de que el trabajo docente fue intensificado, a partir de una nueva dinámica

fundamentada con la reestructuración y la expansión, una nueva dinámica en la institución, que lleva a los docentes a vivenciar situaciones estresantes como resultado de la participación en actividades y responsabilidades que causan estrés y otras enfermedades. Reveló, por lo tanto, una nueva cultura universitaria tensa en gestación, con un perfil productivo y competitivo, mediante la implementación de políticas referenciadas que rigen las declaraciones y prescripciones neoliberales de las organizaciones internacionales y que ahora se incluyen en las políticas llevadas a cabo por la acción del Estado brasileño. Un dato singular revelado por el estudio se refiere a la naturaleza de la intensificación y sus causas. En este punto, las percepciones de los sujetos se dividen entre quienes afirman que la intensificación se debe al aumento del trabajo, la carga de horario y por la participación progresiva con una mayor cantidad de actividades que con el tiempo se agregaron a la enseñanza, aquellos quienes creen que la intensificación se produce más debido a las tensiones en el clima que se instaló en la institución de la burocratización, el productivismo, el individualismo, la competitividad, la presión para cumplir con las obligaciones en plazos ajustados, bajo pena de sanciones, que gradualmente transformó a la universidad en un espacio cada vez más tomado por políticas destinadas a la mecanización y cuantificación de la enseñanza cotidiana y quienes dicen que el trabajo docente fue intensificado por los dos bloques de efectos mostrados anteriormente, combinados y simultáneos, a los que se agrega la inseguridad de la política salarial, de la carrera, el compromiso del salario, del que dependen terceros, aún por la falta que hace la perspectiva de una jubilación integral y justa para todos y todas.

Palabras clave: Trabajo, Trabajo docente, Universidad, Historia, Políticas Públicas

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Movimento na quantidade de Cursos e Vagas previstos pelo Plano REUNI- UFPI, por campus e ano	187
Quadro 02	Movimento na quantidade de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais UFPI, considerando o ano, localização e turno	188
Quadro 03	Docentes efetivos no MS por Unidade Acadêmica e ano de ingresso na UFPI	188
Quadro 04	Movimento na quantidade de cursos de graduação presenciais, segundo a organização acadêmica (universidade) e a unidade da Federação (Piauí)	192
Quadro 05	Movimento na quantidade de matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a organização acadêmica (universidade) e a unidade da federação (Piauí)	193
Quadro 06	Movimento na quantidade de docentes e de admissões - efetivos e substitutos - em exercício e afastados, segundo a organização acadêmica (universidade) e a unidade da federação (Piauí).	195
Quadro 07	Banco de Professor Equivalente/UFPI: Efetivos, Cargos Vagos e Substitutos (2016)	197
Quadro 08	Movimento na quantidade de concluintes de cursos de graduação presenciais, segundo a organização acadêmica (universidade) e a unidade da Federação (federal)	198
Quadro 09	Movimento no número que denota a relação estudante tempo integral/professor equivalente em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica (universidade) e unidade da Federação (Piauí)	198
Quadro 10	Movimento do Quadro de Qualificação dos Docentes da UFPI, nos dois últimos anos verificados	200
Quadro 11	A UFPI dois anos após o tempo limite para implantação do REUNI (2014)	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFPI	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
AGTI	Alunos - graduação tempo integral
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APGTI	Alunos - pós-graduação tempo integral
ARTI	Alunos - residência tempo integral
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BPEq-MS	Banco de Professor Equivalente da Carreira do Magistério Superior
CAFS	Campus Amílcar Ferreira Sobral
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CCE	Centro de Ciências da Educação
CCHL	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	Centro de Ciências da Natureza
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMPP	Campus Ministro Petrônio Portela
CMRV	Campus Ministro Reis Veloso
COC	Comissão Organizadora de Concursos
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPCE	Campus Professora Cinobelina Elvas
CSHNB	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
CT	Centro de Tecnologia
DE	Dedicação Exclusiva
DORT	Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho
EAD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EEES	Espaço Europeu do Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante

FADEX	Fundação Cultural e de Fomento à Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação
FAFI	Faculdade de Filosofia
FUFPI	Fundação Universidade Federal do Piauí
FUNPRESP	Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal
GAE	Gratificação de Atividade Executiva
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GEMAS	Gratificação Especial do Magistério Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICT	Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IED	Investimento Externo Direto
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LER	Lesão por Esforço Repetitivo
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MS	Magistério Superior
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCMF	Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPC	Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP	Parcerias Público-Privadas
PRAD	Pró-Reitoria de Administração
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PREG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PREG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PREX	Pró-Reitoria de Extensão
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente
RAP	Relação Aluno-Professor
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SRH	Superintendência de Recursos Humanos
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRA	Unidade Descentralizada Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia
UFS	Universidade Federal de Sergipe

UFSB Universidade Federal do Sul da Bahia
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILAB universidades Federal da Integração Luso-Afrobrasileira
UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 SEÇÃO I - UNIVERSIDADE E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA MACROECONOMIA CAPITALISTA	43
1.1 O mundo que o capitalismo criou: produção de riqueza e trabalho alienado	43
1.2 Pensamento clássico e contemporâneo sobre o sentido e significado do trabalho.....	48
1.3 A produção de conhecimento nas universidades federais e a acumulação de capital nos padrões exigidos pela empresa moderna	59
2 SEÇÃO II - O TEMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: CONTROLE E REGULAÇÃO DA PRÁTICA UNIVERSITÁRIA.....	65
2.1 Diagnósticos, normas e orientações para a universidade do século XXI.....	66
2.2 Agenda internacional e receituários para reestruturação das universidades.....	70
2.3 Políticas para as universidades federais brasileiras: desproporção entre objetivos e meios com reflexos na prática universitária.....	97
3 SEÇÃO III - O TRABALHO DOCENTE NAS IFES “SINGULARMENTE PRODUTIVO” E INTENSIFICADO NO MOVIMENTO DE REPRODUÇÃO AMPLIADA DO CAPITAL	109
3.1 Trabalho docente intensificado e “singularmente produtivo”	111
3.2 Intensificação ou acomodação à ordem vigente?	120
3.3 Diálogo com pesquisas sobre condições de trabalho docente nas IFES no Brasil	126
3.4 A carreira docente na legislação: impropriedades na concepção de organização e proteção de direitos	138

4 SEÇÃO IV - A UFPI NA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO PIAUÍ: LOCALIZAÇÃO, ABRANGÊNCIA E REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO.....	149
4.1 Aspectos socioeconômicos, histórico-geográfico e educacionais do Piauí.....	151
4.2 O processo de escolarização no Piauí e as primeiras incursões no ensino superior.	153
4.3 Aspectos históricos da criação da Universidade Federal do Piauí e constituição do seu primeiro quadro docente.....	156
4.4 A UFPI hoje: organização, reestruturação/expansão, metas e dimensões	165
4.5 Políticas centrais que impactaram diretamente no trabalho docente.....	170
4.6 O REUNI nas universidades federais brasileiras: desproporção entre objetivos e meios com reflexos no padrão unitário de qualidade.....	182
5 SEÇÃO V - O TRABALHO DOCENTE INTENSIFICADO NA UFPI ENTRE TEXTOS, VIDAS E CONTEXTOS	206
5.1 O que fazem os docentes do Magistério Superior nas universidades federais?	207
5.2 O trabalho docente intensificado: a simbiose entre prática universitária, políticas para a educação superior, produtivismo e vida na concepção dos docentes.....	210
6 ANÁLISES CONCLUSIVAS.....	243
REFERÊNCIAS	252

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre o trabalho docente em um contexto tão intenso e complexo como o que estamos vivendo, especialmente nas três últimas décadas, quando a história assume quase que de forma hegemônica a afirmação do ideário neoliberal na nova era do mercado, desafia-nos a refletir sobre a vida, sobre o futuro da humanidade e sobre o que a educação tem a oferecer às atuais e futuras gerações para garantia de reprodução da espécie humana. No âmbito da educação isso não deixa de ser também uma tarefa política, pelo que se poderá desvelar a respeito do trabalho docente e seu campo de atuação na nova configuração assumida pela universidade, a ciência, a produção e difusão de conhecimentos.

E quando nos propomos a refletir sobre o que nos toca em relação a algo que para nós é condição de vida, experimentamos um pouco do que Thiago de Mello diz poeticamente em *Madrugada Camponesa*: "*Madrugada camponesa, faz escuro ainda no chão, mas é preciso plantar. A noite já foi mais noite, a manhã já vai chegar*"¹. Significa dizer que apesar dos constantes reveses dos últimos anos em relação às lutas por conquistas ou simplesmente pela manutenção de direitos já conquistados, as resistências persistem e, mesmo esmaecidas e fragmentadas como se mostram na atualidade, continuam sendo uma necessidade imperiosa na agenda dos que sonham e lutam pelo fim da sociedade de classes.

O presente texto de certa forma traz um pouco desse sentido ao apresentar estudo que analisa o movimento de intensificação do Trabalho Docente nas Universidades Federais Brasileiras em estudo sobre a realidade desse processo na Universidade Federal do Piauí, tomando como exemplo dados do período de 2008 a 2012 e reverberações, partindo de duas questões que se interpenetram: 1. a UFPI foi reestruturada e expandida, especialmente no que diz respeito ao número de vagas/matrículas, docentes e cursos, dinamizou-se e gerou novas demandas; 2. o Trabalho Docente na UFPI tornou-se intensificado, como expressão objetiva das novas demandas surgidas com a reestruturação e expansão.

O objetivo principal foi identificar e analisar, à luz de referências teóricas, de documentos e de dados empíricos, por que e como o trabalho docente na UFPI foi intensificado, quais os determinantes dessa intensificação e o que isso significou para a prática universitária e a vida dos docentes da instituição. Na análise das políticas, voltamos até meados dos anos 1990, período de maior significação no Brasil pela implantação das primeiras políticas

¹ Amadeu Thiago de Mello (1926), poeta e tradutor brasileiro.
<http://www.picica.com.br/thiagodemellopoesia3htm>

neoliberais que levaram ao guarda-chuva jurídico-político que viria subsidiar o movimento reformista no Brasil canalizado para a universidade pública federal brasileira nas décadas seguintes. Estava, portanto, gestada uma nova cultura universitária. Enquanto o governo de Fernando Henrique Cardoso voltou-se para a privatização do ensino superior, o governo Lula da Silva ocupou as universidades públicas, que há muito funcionavam com professores substitutos e com acesso restrito.

Talvez pelo fato de pertencerem a um mesmo subsistema, sujeitas às mesmas políticas e arcabouço jurídico do governo federal, as universidades federais sejam muito semelhantes e se mostrem aparentemente homogêneas, o que dificulta a percepção das especificidades de cada uma delas. No entanto, a nossa análise baseou-se no seguinte movimento que, embora tenha sido assimilado conforme as especificidades de cada região, valeu para todas as instituições constituintes do subsistema da educação superior: a universidade pública federal, assim como outras instituições do sistema capitalista, é chamada a promover um rearranjo de suas funções para atuar com mais veemência e maiores resultados no projeto de recomposição de forças do capitalismo fortemente atingido com a crise estrutural do sistema nos anos 1970, que envolveu crise no setor energético, queda das taxas de lucro, superprodução, retração do movimento econômico causado pelo desemprego, conseqüentemente retração do consumo (FRIGOTTO, 1995).

E para que esse rearranjo ocorresse a contento, foram feitos primeiramente diagnósticos do ensino superior no qual foram encontradas inconsistências do ponto de vista da compatibilidade com o projeto de recomposição do capital que os organismos internacionais, como Banco Mundial e correlatos, almejavam. A partir desse chamamento, as universidades passam a sofrer maior cerco do mercado e começam a ser reestruturadas no sentido de dar respostas mais decisivas às demandas do capital, ajustando-se e se reorganizando desde as políticas mais internas até as políticas mais amplas, assim como mostram as conclusões a que chegaram com suas pesquisas Sguissardi e Silva Junior (2009).

A hipótese central dos pesquisadores é que com a reforma do Estado a universidade sofre profundas modificações e nessas mudanças perde autonomia e passa a se movimentar em direção ao privado/mercantil, a empreender mudança de rumos na formação de graduandos e pós-graduandos, especialmente interferindo no trabalho dos professores-pesquisadores da pós-graduação, que passam a se orientar pelo produtivismo acadêmico possível diante das condições de precarização em que se encontravam as IFES, um produtivismo que o professor pesquisador “já incorporou de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso do final de semana” (SGUISSARDI e

SILVA JUNIOR, 2009, 44-45), acrescente-se a isso a atividade *full time*, advinda do uso da internet, dos celulares e computadores portáteis nos quais é carregada a história de uma vida inteira de trabalho, por isso são tidos como uma espécie de amuleto às avessas.

No Brasil, esse movimento de mudanças começa a ocorrer nos primeiros sinais de implantação do neoliberalismo, a partir de meados da década de 1990, o mesmo neoliberalismo implantado em países centrais da economia capitalista que começa a ser adaptado aos países periféricos e semiperiféricos, concebido como o modelo de economia e de Estado que salvaria as sociedades capitalistas do colapso. As discussões e propostas de um novo projeto de universidade para superar as incompatibilidades e deficiências desta com o novo projeto do capital materializaram-se processualmente nas políticas que passam a ser tratadas como “políticas neoliberais” por estarem afinadas com o projeto acima citado e vão ocorrendo no passo e ritmo de cada país e de cada instituição, porém, não sem conflitos.

Os conflitos na implantação dessas políticas nas universidades públicas federais brasileiras, a exemplo das greves e resistências à implantação do REUNI, fizeram com que o formato das políticas assumidas por cada instituição fosse a síntese da correlação de forças dos grupos envolvidos e dos interesses subjacentes nos embates de projetos pensados para essa universidade, que significa também projeto de mundo, de sociedade e de vida, embora isso não apareça de forma clara para o conjunto da sociedade. É dessa síntese, ou seja, do que foi possível fazer como resultante dos embates entre forças que se colocam em lados opostos, estando de um lado representantes dos movimentos em defesa da universidade pública, autônoma, socialmente referenciada e de outro os representantes do capital mundial privatista, buscando conhecer o lugar do trabalho docente nesse meio. É disso que estamos tratando.

Atualmente, há uma literatura bastante extensa no Brasil sobre as reformas nas universidades e suas consequências para o trabalho docente. A maioria dos pesquisadores denomina essas reformas de *reestruturação* ou de *reconfiguração*, e em se tratando das consequências destas no trabalho, docente, a categoria utilizada tem sido *intensificação*, concebendo o trabalho docente como um lugar de multiplicação de conhecimentos para a formação humana, também de produção da vida de um segmento importante da sociedade como o são os trabalhadores da docência, e não lugar de aplicação de princípios racionalistas de mercado. Segundo pesquisas, cujos resultados foram transformados em importantes obras que centralizam o debate em torno das condições em que são realizadas as atividades docentes, temos hoje, no Brasil, uma universidade reestruturada e expandida ou em processo, um trabalho docente reconfigurado ou em processo e intensificado (LEMOS, 2007), (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009).

Como desdobramento do objetivo geral acima descrito, seguimos os objetivos específicos, posteriormente transformados em capítulos, cujos conteúdos trazem como intencionalidades: (1) compreender o movimento macroeconômico do capitalismo e as transformações no mundo do trabalho; (2) conhecer as políticas reservadas às universidades públicas federais e o ensino superior brasileiro a partir de uma visão relacional entre o tempo da economia capitalista e o tempo da universidade pública; (3) centralizar o debate em torno do trabalho docente nas universidades públicas federais brasileiras reestruturadas, buscando compreender o lugar do docente nesse contexto; (4) identificar as implicações desse processo no trabalho docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), ressaltando suas singularidades e tendências a partir de dados gerados por questionários e ouvindo narrativas de docentes sujeitos da pesquisa sobre o que vivenciam no seu dia a dia na universidade para desenvolver todas as atividades da docência dentro e fora da universidade.

O ideia inicial que nos deteve no estudo de vários autores e perspectivas foi no sentido de compreender como as políticas de reestruturação da universidade pública federal brasileira ocorreram em um momento privilegiado de reprodução ampliada de capital² para recomposição de forças do sistema capitalista, e como a aplicabilidade dessas políticas se transformou na síntese de projetos distintos de universidade, de um lado o projeto neoliberal das elites, de outro, o projeto defendido pelos educadores, e o trabalho docente se torna intensificado no processo de rearranjo de funções sofrido pela instituição. O que pudemos visualizar é que o que foi possível implantar, considerando as singularidades e tendências de cada instituição, gerou o conjunto de práticas que levou à criação de uma nova cultura universitária com implicações que resultaram na intensificação do trabalho docente. Os números e as narrativas, junto com toda a contribuição do estudo bibliográfico, confluíram para essa confirmação.

Para analisar e compreender a problemática como um todo aplicada a um caso, o da Universidade Federal do Piauí, utilizamos conhecimentos das ciências humanas e das ciências sociais por serem áreas interligadas que dialogam interdisciplinarmente, centralizando-se no ser humano histórico-social. Com esses conhecimentos fundamentamos os quatro capítulos que compõem o texto, de forma a alcançar os objetivos. Além dos resultados de pesquisas realizadas em outras instituições e do estudo de documentos, as falas dos sujeitos sobre situações vividas responderam questões iniciais, com algumas particularidades em se tratando de uma instituição instalada em um dos estados mais carentes de recursos como o Piauí, com um mercado de

² Reprodução de capital significa “acumulação” e acontece quando determinada fração da mais-valia é empregada na aquisição de mais capital. Na atualidade, esse processo ocorre de forma muito mais profunda, no entanto, velada por força da ideologia, mas em patamares compatíveis com o nível do desenvolvimento social dos países.

trabalho instável, explorador de mão de obra e de poucos atrativos em relação a salários, em que trabalhar em uma universidade federal representa muito em termos de salário e status.

Focalizamos o objeto de estudo especialmente em três planos: no plano econômico, no plano político-ideológico e no plano educacional. No plano econômico, discutimos a crise do capitalismo nos anos 1970, com a desarticulação do modelo taylor-fordista de produção e a implantação do toyotismo, tido como um modo mais flexível de acumulação capitalista, o processo de mundialização do capital com a emergência de um novo estilo de empresa capitalista³. Importante dizer que a abordagem macro se justifica pela opção metodológica de ver o objeto como parte de uma totalidade, como requer o materialismo histórico e dialético. Dizer ainda que a referência à crise do capitalismo e sobre o que se segue como efeito desta é pontuada não como algo distante e estéril, mas como raiz do que ocorre na história do tempo presente.

No plano político-ideológico, caracterizamos o neoliberalismo, com a desarticulação, senão do Estado de bem-estar social em se tratando do Brasil, mas do Estado provedor, como advogam alguns autores, e a implantação do Estado mínimo gerencial, mínimo para os serviços sociais; gerencial no que tange à gestão do público em relação com o privado (tratamos do tema no tópico 1.2, da Seção 1). Nesse quesito importante saber não o que foi o neoliberalismo e o Estado mínimo ou Estado Gestor versus Estado máximo ou Estado de bem estar social, mas o que se concretizou de fato do que foi dito que se faria quando suas diretrizes no Brasil passaram a surtir efeitos ainda em meados da década de 1990. E como, paradoxalmente, os anos que se seguiram a 2003 foram palco de uma das mais expressivas conquistas em termos de expansão do ensino superior público, notadamente o federal, embora combinado com investimentos no setor privado de ensino superior, por meio de mecanismos como o PROUNI e o FIES.

No plano educacional, analisamos a agenda internacional e as políticas neoliberais para a universidade de forma geral e para a universidade pública federal, em particular. Houve reformas e mudanças, isso é fato, pois o número de universidades, de campi, de cursos e de estudantes ingressantes nesse nível de ensino aumentou, as pessoas que chegam às universidades como docentes ou como alunos são de uma geração recente, contemporâneos do neoliberalismo e de suas políticas que modificaram a relação capital e trabalho. O setor privado teve um dos maiores reforços em termos concessões públicas com dois mecanismos criados

³ A empresa ou multinacional novo-estilo tem na difusão da tecnologia no mundo e os investimentos em P&D um dos seus maiores trunfos, e envolve a participação dos Estados. As empresas se coligam entre si por meio de acordos e alianças em nível mundial, mas também por grupos nacionais com a ajuda dos estados e com a ajuda deste conseguem assegurar competitividade internacional frente as empresas rivais. (CHESNAIS, 1996)

pelo governo, que foi o PROUNI e o FIES. Todos esses itens estão contemplados nas seções que compõem o presente texto.

Necessário que explicitemos aqui três categorias presentes em todo o corpo da tese, para deixar mais claro sobre do que estamos tratando: *a universidade, os docentes e o trabalho docente*. Inicialmente, buscamos compreender a *universidade* na história e como se configura no tempo presente. Segundo, procuramos identificar quem são os *docentes do ensino superior*. Terceiro, abordamos sobre o sentido e o significado do *trabalho docente*, analisando-o na perspectiva do trabalho ideológico de Alves (2013).

A universidade à qual nos referimos nesta análise é a universidade pensada por Sguissardi e Silva Jr, uma “instituição que incorpora uma cultura construída ao longo de sua história e, ao orientar-se por ela na adesão às políticas oficiais, normas e projetos, reproduz essa cultura, atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional” (2009, p. 20), ou seja, uma instituição que tem acompanhado o desenvolvimento das sociedades ao longo da história, embora tenha nascido sob a marca de um “saber desinteressado” e ligada à Igreja medieval, cresceu e debutou relativamente laica e de vocação humanista e se profissionalizou em fins do século XIX. Tornou-se lugar de especialização e formação para o trabalho e de conhecimento humanístico, convivência não tão harmônica ao longo da sua história, mas que tem sido a sina do seu *metier* nos séculos seguintes. Sua existência foi fundamental na divisão social do trabalho, desempenhando o papel de definir quem estava apto ao trabalho intelectual e quem deveria se ocupar do trabalho manual.

No processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas, a universidade foi aos poucos capitulando ao “canto” do capitalismo, ganhando espaço de vulto nesse sistema, uma vez tendo a ciência e a técnica subsumidas às forças produtivas. Passou a ocupar lugar de destaque no movimento de retroalimentação dessas forças para reprodução ampliada do capital, como a olhamos hoje pela lente de pesquisadores e cientistas políticos.

Boaventura de Sousa Santos (2008), em estudo sobre a universidade pública, identificava três crises por que passava essa instituição na época: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise de identidade. Quinze anos depois desse estudo, o autor atualiza suas ideias em “A Universidade no século XXI: para uma universidade nova”, no qual explicita mais uma vez essas crises, buscando elucidar os desafios postos para essa instituição no início do novo século diante de suas contradições. Segundo ele, a crise de hegemonia resulta da contradição entre as funções tradicionais e as que lhe foram atribuídas ao longo do século XX; a crise de legitimidade encerra também outra contradição, quando, por um lado, a universidade deixa de ser uma instituição consensual face à contradição entre a hierarquização dos saberes

especializados pelas restrições ao acesso e credenciação das competências, por outro, as exigências sociais por políticas de democratização e igualdade no acesso; crise de identidade, que se dá também por uma contradição, desta feita entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos e a pressão crescente para submetê-la aos critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2008).

Atualmente, a universidade pública encontra-se tão presente na esfera produtiva chegando à condição do que afirma Francisco de Oliveira, “não haverá esforço para o desenvolvimento econômico que resulte exitoso se a universidade não for seu motor” e, em relação ao trabalho, do ponto de vista marxista, “a força de trabalho da qual se extrai o sobretabalho que alimenta permanentemente a expansão do sistema hoje só pode ser viabilizada pelo binômio técnico-científico” (2009, p. 12).

Entre os historiadores da educação existem um “não consenso” a respeito da data de surgimento da universidade no Brasil. Para alguns ela teria nascido já na segunda década do século XX, para outros ela teria se institucionalizado oficialmente somente na década de 1930, com a criação das universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, no clima dos movimentos educacionais por uma educação nova daquele período, sob a inspiração do padrão francês napoleônico, com algumas adaptações. Surgiu assumindo o perfil de autarquia, a supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, perfil fortalecido no regime militar, a desvalorização da filosofia e das ciências humanas, assumiu posição centralizadora, pelo modelo de cursos voltados para a profissionalização. Vestiu-se de um intocável privilégio social que começava e terminava nas fronteiras das camadas dominantes.

Segundo Ferenc e Mizukami, “a perspectiva de formação, nos cursos nascidos neste modelo de instituição, era orientada por um processo de ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos do professor, que possui o conhecimento, para o aluno, que não sabe” (2008, p. 118). A ideia subjacente nas seleções de professores era de que quem sabia, automaticamente, também sabia ensinar. Em sua estrutura inicial o ensino era estruturado sobre a base identitária entre curso e departamento, que congregava os professores que ministravam as disciplinas de determinado curso. Os docentes eram ligados aos departamentos dos cursos que ofereciam a disciplina ministrada, ou seja, se lecionasse a disciplina em quatro cursos diferentes, integraria quatro departamentos. O ensino era a referência para professores e alunos.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540) defendeu como atividades-fins da universidade o tripé ensino, pesquisa e extensão e altera a estrutura anterior. Com a reforma, o departamento passa a ser a unidade básica da universidade, que reúne especialistas de uma

mesma área ou áreas afins, enquanto o curso é definido pelo currículo “entendido, na prática, como um elenco de disciplinas distribuídas, via de regra, em três modalidades: obrigatórias, optativas e eletivas” (SAVIANI, 1981, p. 88). Na nova estrutura surge a figura da coordenação, como um colegiado de professores encarregado pela definição e coordenação do currículo. A justificativa para a mudança é que deveria caber ao curso definir objetivos a atingir e a partir destes é que se definiriam as disciplinas e o que deveria conter em cada uma.

No entanto, como aponta Saviani (1981), em algumas falas sobre universidade, depois da reforma de 1968, quem continua controlando os cursos são os departamentos por terem o controle dos professores, dos conteúdos e das disciplinas “nessas circunstâncias, a coordenação de curso converte-se num organismo um tanto inócuo e, pior do que isso, em mais uma instância burocrática a dificultar a agilização das atividades universitárias” (p. 89), apontando a pós-graduação como possível exceção dadas as suas peculiaridades.

Na estrutura pós-reforma, o departamento passa a ser o ponto de referência principal. Todo professor deve estar departamentalizado e pertence a um só departamento independente dos cursos nos quais ministra disciplina, enquanto os alunos para estarem regulares na universidade precisariam estar matriculados pelo menos em uma disciplina. Na visão de Saviani (1981, p. 90), “através da departamentalização e da matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizou-se no ensino superior a sistemática do curso parcelado”. Para ele, está aí implícita a tentativa de transpor para a universidade o parcelamento do trabalho, assim como ocorre nas empresas.

Para além das análises que discutem a reforma de 1968 como um mecanismo político de controle e vigília dos movimentos estudantis, Saviani (1981) apresenta o conteúdo econômico desse processo, que faz com que hoje muito raramente não se reconheça a perpetuação de uma estrutura responsável pelas contradições que hoje se configuram no interior das universidades brasileiras como resultado do viés econômico. Segundo o autor, não separado da questão econômica se efetivou a separação entre meios e objetivos, entre conteúdos curriculares e finalidade educativa, entre formas de transmissão do saber e formas de produção e sistematização do saber, entre o pedagógico e o científico, situações identificadas pelo autor e que, paradoxalmente, em vez de unir ensino e pesquisa, como preconizava a lei, favoreceu a separação. O resultado da subordinação do curso ao departamento, esvaziando este das preocupações pedagógicas, “significou, em termos de estrutura de ensino, a subordinação dos fins aos meios” (SAVIANI, 1981, p. 90).

Todas as mudanças ocorreram em perfeita consonância com os princípios que orientaram a reforma universitária: racionalidade, eficiência e produtividade, sendo a

racionalização dos custos apontada por Saviani, como a raiz de todas as distorções, em que a departamentalização e a matrícula por disciplina/regime de créditos tinham por objetivo a redução de custos e com isso se evitava a necessidade de vários professores para ministrarem a mesma disciplina. Pela matrícula por disciplina foi possível oferecer apenas uma disciplina para alunos de diferentes cursos “em lugar de quatro turmas de cerca de 15 a 20 alunos cada, era possível programar apenas uma de sessenta a oitenta alunos” (SAVIANI, 1981, p. 91). Boa parte da estrutura organizativa acima descrita vige na atualidade, na lógica do fazer mais com menos.

A partir dos anos 1960, com o surgimento dos programas de pós-graduação e dos grupos de estudo, embora limitados às regiões mais desenvolvidas, a universidade se manteve envolvida com o ensino e da profissionalização e já na década de 1980 começa a apresentar dificuldades para manter o mesmo padrão que vinha sustentando até então, chegando ao final dos anos 1990 sofrendo os efeitos das reformas educacionais neoliberais de Fernando Henrique Cardoso, tema que será retomado na Seção 2.

O processo de privilegiamento do setor privado corre seu curso na universidade pública, às vezes explícito, como ocorre por meio das parcerias público-privadas, às vezes implícito com a cobrança de taxas de serviços a estudantes operadas no nível da burocracia interna. De acordo com os mais recentes autores que se voltam para o estudo dessa temática, o vasto conjunto de ações que reconfiguram o papel social das IFES no Brasil pode ser identificado a partir dos eixos: expansão, interiorização, empresariamento, certificação em larga escala, trabalho intensificado e precarizado, massificação da formação profissional. Eis o quadro, com as exceções e adequações de acordo com a cultura e políticas adotadas por cada instituição.

Os docentes do ensino superior, segunda categoria com a qual trabalhamos na presente tese, tornaram-se figuras centrais no estudo das políticas educacionais a partir das reformas e das políticas neoliberais. São profissionais nomeados para o exercício da docência, da pesquisa e da extensão, por meio de concurso público de provas e títulos e labutam entre esses três eixos, geralmente como mestres e doutores. Inserem-se entre os que se convencionou chamar de classe média, alguns detêm um certo poder aquisitivo, considerando a realidade de heterogeneidade de classificações, rendimentos e salários dos docentes das IFES ao longo da sua história.⁴

Para Saviani, nem todos os que trabalham na universidade podem ser chamados de “trabalhadores em educação” (1981, p. 78). Para ele, há uma tendência a se tentar aproximar as atividades desenvolvidas no âmbito da cultura em geral, e em particular no campo da educação,

⁴ Mais detalhes sobre o perfil e o que fazem os docentes na universidade ver Seção 5 desta tese.

do trabalho desenvolvido por trabalhadores de outras áreas. Daí a tese da proletarização ter ganhado espaço, uma vez que as condições de trabalho dos chamados intelectuais tornaram-se muito próximas às de todos os trabalhadores explorados pelo capital, em uma conjuntura em que “os setores de serviço e, conseqüentemente, os setores de ensino, passam também a se organizar nos moldes da empresa capitalista” (SAVIANI, 1981, p. 78). Ou seja, o fato de todos serem explorados pelo capital os colocam crescentemente em situações de trabalho análogas, no entanto, a análise dessa situação merece cuidado quando se trata dessa categoria no âmbito da Teoria do Valor de Marx.

No entanto, os debates em torno do lugar dos docentes enquanto trabalhadores explorados é uma questão que se centraliza na atual conjuntura de recomposição e aprofundamento da exploração de mais-valia, agora em escala global e nessa medida entram todos os trabalhadores, indistintamente. Todos são chamados a contribuir na reprodução ampliada de capital, seja diretamente ou indiretamente, seja material ou imaterialmente. No caso dos docentes de um modo geral e dos docentes no ensino superior, de forma particular, a realidade expõe condições salariais e de trabalho em que esses trabalhadores são levados a buscar alternativas para complementação de salário. No geral, são pessoas que vivem da sua força de trabalho e do trabalho em condições que os aproximam continuamente das condições do trabalhador exigido pela cultura moderna, mas que, segundo Sguissardi e Silva Jr., “mesmo trabalhando à exaustão, não se vê como trabalhador, mas como um vendedor de um produto: suas habilidades e conhecimentos” (2009, p. 42).

Para Sguissardi e Silva Jr., na instituição universitária essa é uma situação que tende a se acentuar “quando, [por exemplo] por meio de um contrato de gestão, a instituição firma um convênio com uma instituição privada que financiará sua [do professor-pesquisador] pesquisa aplicada e complementarará seus proventos” (2009, p. 42, enxertos nossos). Situação que “o professor-pesquisador já incorporou de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso do fim de semana. Seu trabalho converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão” (2009, p. 44-45). Um ponto a mais no processo de desgaste a que vêm sendo submetidos os docentes é o formato da carreira e as irregularidades nos reajustes salariais, exigindo campanhas cada vez mais longas e difíceis tanto para os docentes, para a comunidade acadêmica como para a sociedade.

Na visão de Ferraz, o perfil dos trabalhadores das IFES é de “trabalhador de classe média, com elevadíssimo patamar de qualificação e que incorpora de forma profunda a ideologia da meritocracia. Este trabalhador se aproxima daquilo que determinadas correntes da Ciência Política denomina por situação contraditória de classe” (2008, p. 18). Trata-se de um

segmento da classe trabalhadora que vive uma contradição ao negar sua condição de classe trabalhadora. A maioria tende a não perceber que, assim como os demais trabalhadores, também vende força de trabalho, e nas atuais condições salariais uma venda por demais desvantajosa. Sobre isso Ferraz tem uma posição bem particular.

Segundo o autor, a posição dos docentes das universidades na sociedade “contribui para produzir a seguinte ambiguidade: é proletário, mas não se identifica com o conjunto do proletariado por estar próximo dos padrões de remuneração e consumo da média e alta burocracia do Estado burguês, bem como dos segmentos da pequena burguesia” (FERRAZ, 2008, p. 18), ao que acrescentamos que hoje se constata que essa vantagem salarial se resume a uma minoria. Atualmente, o salário da maioria só se mostra vantajoso em relação aos salários da maioria dos trabalhadores brasileiros que, quando os têm, não chegam ao montante de suprir as reais necessidades de subsistência, como é o caso do salário mínimo, por exemplo. Em relação a esses trabalhadores, repetimos, é que a maioria dos docentes das IFES ainda leva vantagem.

A terceira categoria a ser ressaltada é o *trabalho docente*. As práticas universitárias dos trabalhadores docentes estão vinculadas aos objetivos da instituição na qual estas são desenvolvidas, tanto no nível do ensino, quanto nos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade. No âmbito do ensino superior, especialmente na universidade pública federal, o trabalho do docente compreende dar aula na graduação e/ou na pós-graduação, preparar aulas, corrigir provas, organizar e estruturar atividades, elaborar e digitar provas, atender alunos, fazer e orientar pesquisas, fazer extensão, elaborar relatórios de pesquisas e de extensão, organizar e participar de grupos de estudo, organizar eventos, produzir artigos e participar de eventos em suas áreas e em áreas afins em sua região ou em outras regiões e mesmo fora do país (exigência para progressão na carreira), orientar, participar de reuniões e de assembleias dos cursos, compor, acompanhar e participar do NDE (Núcleo Docente Estruturante) do curso ao qual está vinculado, integrar colegiados, comitês de avaliação, de ética e outros, assumir funções de coordenador e outras dentro da estrutura organizativa da instituição, etc. Essas são as atividades visíveis e cotidianas da docência. Na Seção 4 da presente tese mostramos também as atividades invisíveis, aquelas realizadas geralmente fora da instituição e que não entram na contagem das horas trabalhadas reconhecidas pela instituição, mas estão presentes no dia a dia da docência.

Nessa categoria utilizamos como referência a perspectiva de Giovanni Alves (2013, p. 181), que associa o trabalho docente à categoria “trabalho ideológico”, não a ideologia no sentido de falseamento da realidade, mas a ideologia enquanto concepção que norteia a ação dos homens sobre outros homens. Na verdade, o autor utiliza essa categoria para definir uma

série de trabalhos e ocupações profissionais e dentre essas o trabalho do professor como constituinte da “sociedade de serviços” (ALVES, 2013, p. 183). Portanto, para o autor, na sociedade de serviços, o “trabalho ideológico é a atividade social caracterizada pelo agir sobre os próprios homens, sobre suas consciências, para pôr em movimento posições teleológicas desses mesmos homens, seja no sentido de conservar, seja no sentido de transformar a realidade existente” (p.185).

Ainda de acordo com Alves (2013), o trabalho ideológico surge com o desenvolvimento das forças produtivas e é constituído por posições teleológicas secundárias⁵, subsidiárias das posições primárias relacionadas ao trabalho produtivo que, na perspectiva sociológica, “é o trabalho concreto que produz valores de uso” (ALVES, 2013, p. 183-184), diferente de trabalho produtivo na perspectiva sociohistórica, no modo de produção capitalista, identificado como “todo trabalho que se troca por capital para produzir mais-valia” (184).

Nessa perspectiva, embora o trabalho ideológico se distinga do trabalho produtivo, hoje este se encontra cada vez mais impregnado por aquele, “tendo em vista que se tornou fundamental na produção não apenas a ação dos homens sobre os objetos de trabalho, mas a ação dos homens sobre outros homens” (ALVES, 2013, p. 183). Em outras palavras, ao tempo em que a posição teleológica primária trata do intercâmbio com a natureza, a posição teleológica secundária diz respeito à influência que o “trabalho ideológico” exerce sobre as posições teleológicas dos homens, “pondo em movimento homens, forças, etc., o que significa que a posição teleológica não pode jamais ter um caráter puramente ideal. Nas posições teleológicas secundárias, o objeto da posição do fim é o homem, suas relações, suas ideias, seus sentimentos, sua vontade, suas aptidões” (2013, p. 185). Portanto, não pode ser puramente ideal, uma vez que tem ligações intrínsecas com a materialidade da produção de mais valia na sociedade capitalista.

Para agir sobre outros homens, o “trabalho ideológico” utiliza uma cadeia de mediações cada vez mais articuladas em prol do capital, com um tipo particular de elemento mediador, o signo, associado com outros instrumentos, que representam a natureza material de diversas ocupações profissionais no âmbito da divisão social do trabalho. São categorizados por Alves (2013), como trabalhos ideológicos que se utilizam do sistema de signos e de outros instrumentos “o trabalho de formação e informação (professores e jornalistas), o trabalho de regulação e normatividade (juízes e policiais), o trabalho de convencimento (publicitários), o

⁵ Esclarecimento: “o fato de serem secundárias significa atos fundados, derivados do trabalho produtivo propriamente dito, essenciais para a reprodução social e, portanto, de modo nenhum menos importante” (ALVES, 2013, p. 185).

trabalho do cuidado (médicos, enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais) etc.” (p. 187).

Na perspectiva dialética posta pelo autor, hoje essas profissões se encontram impregnadas de alienação/estranhamento, por razões que a própria realidade confere: são exercidas como meio de vida no quadro social do sistema de necessidades e incorporam a lógica do trabalho assalariado. Com o aumento dos conflitos sociais e a necessidade de seu controle, transformou-se em um campo de construção de consciências sobre esses conflitos e da necessidade da luta, seja no setor público ou privado. São modalidades de trabalho assalariado “regidas pela lógica do trabalho abstrato, subsumindo-se diretamente ou por derivação aos parâmetros de produtividade” (ALVES, 2013, p. 187-188).

No momento em que se registra crescimento da sociedade de serviços o trabalho ideológico tem papel fundamental, assumindo cada vez mais um caráter manipulatório. A ideologia, neste caso, segundo Alve, “aparece como recurso sistêmico de controle/manipulação social (é o sentido negativo de ideologia como falsa consciência)” (2013, p. 188). Nessa perspectiva, a tese defendida pelo autor é de que o trabalho estranhado nada mais é que resultado da aproximação entre a forma material do trabalho ideológico e a forma do trabalho produtivo abstrato eminentemente capitalista. Assim, “as modalidades de trabalho ideológico incorporam diretamente ou por derivação o sentido do trabalho capitalista como trabalho estranhado (por isso, o problema da precarização do trabalho de categorias assalariadas dos serviços e da administração pública)” (ALVES, 2013, p. 188).

Na sociedade de serviços, o exercício da manipulação é imprescindível como instrumento de impregnação de ideias que validam o sentido do trabalho capitalista como o único e “natural” na sociedade moderna. E o trabalho ideológico tem se encarregado historicamente desse exercício, e com muito mais afinco no novo milênio. Nesse contexto, segundo Alves, “todas as formas de trabalho humano impregnam-se diretamente ou por derivação, da forma do trabalho estranhado, não importando se o trabalho humano concreto é, no plano da forma material, ‘trabalho produtivo’ ou ‘trabalho ideológico’” (2013, p.188), ou no plano da forma social, trabalho abstrato, “se é ‘trabalho produtivo’ ou ‘trabalho improdutivo’” (2013, p.188). Isso nos encaminha ao tratamento que se dá à relação entre trabalho produtivo e trabalho não produtivo, ou trabalho improdutivo, que se apresenta carregado de equívocos, precisando ser melhor explicitado.

Abrimos um parêntese para analisar o tema na perspectiva de Saviani (1981), para quem esses equívocos são compreensíveis e cita três relacionados a como é compreendido o trabalho produtivo tratado por Marx no ‘Capítulo VI (inédito), do Livro I do Capital (p. 78): 1. por um lado, “pelo ângulo fetichizado, ou seja, o trabalho produtivo é encarado como sendo aquele que

existe em si, que se materializa e conseqüentemente é independente do sujeito que o produz” (SAVIANI, 1981, p. 79). Nesse caso, o produto se impõe ao produtor; 2. por outro lado, “correntemente, o trabalho produtivo é confundido com aquele que produz bens materiais, por oposição a um trabalho improdutivo que não gera riqueza material” (SAVIANI, 1981, p.79) e, por último, 3. “o trabalho produtivo tende, a nível de senso comum, a ser identificado com a produção de bens utilitários por oposição à produção de bens suntuários, ornamentais (artigos de luxo, bens supérfluos)” (SAVIANI, 1981, p.79). Essas distinções são prejudiciais, uma vez que o que aproxima trabalho produtivo do trabalho improdutivo é o fato de ambos, na atual conjuntura, gerarem mais-valia, independente do que venham a produzir, seja bens materiais ou imateriais.

E quando se trata da educação, essa polarização, segundo Saviani (1981, p.79), é inadequada, uma vez que para esta a contraposição correta seria entre trabalho material e trabalho imaterial. A mais-valia aqui referida, se assim podemos chamar, está implícita não em um produto material, mas no tempo a mais trabalhado, mesmo que o resultado do trabalho não seja material. Um equívoco que, na visão do autor, tem causado prejuízo aos docentes, uma vez que divide a categoria colocando de um lado trabalhadores produtivos, os ligados a empresas privadas e do outro lado os trabalhadores improdutivos, os docentes ligados às instituições públicas. Colocá-los todos como produtores não-materiais, ou imateriais, aqueles cujo produto não se separa do produtor, e que nem por isso deixa de ser explorado, suprimiria essa divisão nociva para os trabalhadores enquanto classe, quando sabemos que a divisão da classe tem historicamente favorecido ao dominador.

Fechamos o parêntese dizendo que as três categorias apresentadas se interpenetram formando um só corpo, indissociável, e neste corpo o *trabalho docente* tem se movimentado e se redefine quando uma parte, a universidade, é convocada a assumir determinada organização, processo que começou com um diagnóstico e culminou com a reestruturação/expansão da universidade pública. Assim tem sido analisada por diferentes correntes de pensamento com a intensão de se compreender como a instituição universidade vem se guiando por marcos regulatórios estruturais e acadêmicos e de como isso interfere na vida de toda a comunidade acadêmica, especialmente na vida dos docentes, no meio dos quais as normatizações e regras vão se naturalizando independente do que possam causar à prática acadêmica e à vida universitária. Insegurança, medo, stress e, no limite, adoecimento, são situações identificadas e que levam à desrealização do profissional, com sérios prejuízos para o trabalho e a perspectiva de coletivização das lutas, na atualidade já esmaecidas por uma série de fatores, dentre eles a

experiência penosa de há muito não vislumbrarem vantagens salariais, embora tenham protagonizado extensas greves.

Diante desse cenário e levando em conta as diferentes densidades e culturas das instituições, fica óbvia a necessidade de que sejam estudadas separadamente, como sugerem Sguissardi e Silva Jr (2009), sem perder a perspectiva macroeconômica e as políticas neoliberais que, embora tenham sido diferentes de acordo com o tempo e o espaço em que ocorreram, tem uma base comum em relação a reestruturação das instituições. Assim, o trabalho docente nas IFES, da forma e nas condições em que é realizado, incorpora as transformações da instituição em decorrência das reformas, mas também tem algo a declarar em cada uma, algo que poderá fugir às semelhanças. Com isso, queremos deixar claro que o que abordamos aqui não é a universidade apenas como agência reprodutora das expectativas do mercado ou como uma assimiladora estéril das políticas impostas, mas a universidade como resultado do processo histórico por meio do qual se constituiu, uma instituição que ao incorporar valores, normas, procedimentos, também constrói sua própria forma de ser e de se organizar no interior desta ou daquela conjuntura.

De onde partimos para pesquisar a problemática fez muita diferença, podemos dizer, pelo contexto social vivido com a proximidade desta pesquisadora com o objeto de estudo. Embora haja especificidades inerentes a cada caso, como dito, pesquisas recentes mostram a intensificação e a precarização do trabalho docente como efeito dos ajustes na educação. Ajustes que, numa visão do todo, de acordo com bibliografia específica, ocorrem para atender ao projeto de construção de uma universidade antenada com o capitalismo em processo de reprodução ampliada do capital⁶. Os momentos compartilhados com docentes da mesma e de outras instituições, no próprio ambiente de trabalho ou na participação em eventos da categoria e manifestações do movimento sindical, assim como as conversas pelos corredores da instituição, compôs todo um envolvimento que favoreceu a leituras dos contextos, contribuindo para a maturação da ideia que com o tempo foi se transformando em interesse por pesquisar o tema.

A perspectiva inicial foi educar o olhar para conhecer melhor o objeto, partilhando do pensamento de Ghedin e Franco, para quem “educar o olhar significa aprender a pensar sistemático e metodicamente as coisas vistas; [...] implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam” (2011, p. 73). Também para Maciel (2003) citado

⁶ Ver ALVES, Geovanni. *Trabalho e mundialização do capital - A nova degradação do trabalho na era da globalização*. Editora Praxis, 1999.

por Ghedin e Franco (2011, p. 73), “a percepção dá-se sempre em função dos interesses ativos que o sujeito possui”; [...] “é a imagem em movimento que reflete a ação possível que este pode exercer sobre ela”. Ainda sobre a percepção, Ostrower (1997, p. 167), também citado pelos autores, afirma “não existir momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo de criação, em que os processos de percepção se interligam com os próprios processos de criação. O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar”.

A Universidade Federal do Piauí⁷, com sede localizada em Teresina, capital do estado do Piauí, tem perfil similar à maioria das IFES do Brasil. O seu dia a dia incorpora atividades de ensino, pesquisa e extensão e é em volta desses três eixos que ocorre o movimento de pessoas no seu interior, nos espaços administrativos, de docência, de pesquisa, de sociabilidades, onde tudo conflui para que a universidade seja um lugar de conhecimento. As festas comemorativas, os rituais de concessão de títulos, nomeações, as indumentárias utilizadas nos cerimoniais ocorrem tal como nas universidades maiores, mais antigas e tradicionais, levando a que as representações confirmem a ela um caráter de solidez e de compromisso social, assim como está posto no decreto que lhe deu origem.

Na UFPI, assim como em outras IFES do subsistema que comporta a educação superior federal, o trabalho docente abrange os três pilares da universidade – ensino, pesquisa e extensão -, segue as mesmas diretrizes curriculares de outras instituições federais, conta com quadros docentes compostos de acordo com normas e critérios nacionais, com a singular tarefa de estar a serviço da formação das gerações atuais e futuras. O que vimos ou o que sentimos em relação à universidade, na visão geral que nos prende ao pensar essa instituição, em primeiro plano aparece o conhecimento e a formação, no entanto, ela é muito mais e além disso, assim como o é o trabalho realizado pelo seu quadro docente, uma vez que os dois comportam dualidades e contradições na sociedade capitalista marcada pela luta de classes.

A partir das primeiras observações do objeto, os cenários foram se organizando dando lugar a outra dimensão dessa realidade, dessa vez não tão visível, que tem a ver com os docentes em sua prática universitária diária de convivência com as regras, normatizações, prazos, exigências de produção, muitas vezes implícitas a cobrança por um comportamento irrepreensível, atitudes e posturas que não deixem dúvidas quanto ao potencial intelectual de cada docente, cobrança esta potencializada pela política avaliativa como critério validador da sua estada na instituição.

⁷Na quarta Seção apresentamos caracterização mais aprofundada da UFPI.

Nessa atmosfera impera a lógica dos direitos e deveres, administração de programas, projetos e recursos, em que as decisões dos colegiados e conselhos surgem sem muito tempo para serem pensadas e analisadas pelo corpo docente, pois geralmente ocorrem com exigência dentro de prazos para “ontem”. Não sem razão, as conversas nos locais de convivência envolvem prazos, projetos, extensão, editais, agenda de reuniões, decisões de conselhos, produções, participação em eventos científicos, carga-horária, critérios para progressões, conselho de ética, nota dos cursos, visitas do MEC e etc. Diferente do que ocorre com outros trabalhadores, essas questões extrapolam os muros das instituições e passam a habitar também as casas, o lazer, a relação familiar dos docentes, ou seja, fazem parte da rotina dos docentes dentro e fora da instituição. O tempo para pensar nas consequências de tudo isso, assim como para pensar em como se organizar coletivamente e nos efeitos positivos dessa organização, quase que inexistem, como ficou claro em alguns depoimentos colhidos e expressos na Seção V.

A intensificação abrange muito mais que quantidades aumentadas de trabalho, tem a ver com a exposição constante à pressão, tensão, responsabilização por novas tarefas que foram se juntando ao trabalho docente conforme a intencionalidade política da instituição. Credita-se a intensificação a todo o aparato que se instalou no meio acadêmico junto com a nova cultura surgida com a reestruturação/expansão. Nas narrativas os docentes falam de deveres que foram aos poucos sendo instituídos, obrigações assumidas rotineiramente, prazos exíguos e estabelecidos à “queima roupa”, tensão e comprometimento de todo o pensamento e intelecto para assuntos que envolve especificamente trabalho, mesmo estando fora da instituição.

O estudo bibliográfico, além de embasamento teórico, possibilitou contato com realidades de outras instituições. E para o pesquisador é confortável saber que não está sozinho. É como compartilhar com outras vozes uma mesma melodia. O tom diferenciado que se quer dar a cada nota direciona as escolhas das leituras e dos instrumentos de trabalho que vai utilizar, cada um a seu tempo, para que voz e melodia ganhem cor e vida. O sentimento que nos moveu em meio a grande seara de pesquisas, produções e publicações sobre o tema encontradas em bibliotecas, plataformas CAPES/CNPq e sítios de grandes universidades teve esse “sabor”. A leitura de teses e dissertações nos permitiu inclusive redirecionar os estudos em momentos angustiantes de incertezas sobre as singularidades presentes no objeto estudado, as tendências e aproximações com outras experiências de pesquisa.

O real vivido nos deu a segurança na escolha do materialismo histórico e dialético como instrumento metodológico mais apropriado. Seguindo a concepção de Frigotto em relação à postura do pesquisador, concordamos que “o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede

ao método” (FRIGOTTO, 1987, p. 77). Embora a metodologia pensada retrate um modo de pensar e agir, ela não é propriedade do pesquisador, tampouco a descoberta das ferramentas que a compõe, mas um conjunto de instrumentais já utilizados e validados na medida em que responderam às necessidades de outros percursos.

Consultamos autores-pesquisadores clássicos e contemporâneos, para discutir as políticas para a universidade pública desde as primeiras nuances do neoliberalismo no Brasil, com o breve governo Collor de Melo (1990-1991). Passamos a compreender as reformas como uma política de ajustamento do país e de suas instituições ao ideário neoliberal, com grande impacto na universidade pública e no trabalho docente, por consequência. Vimos que no primeiro momento, no governo de Fernando Henrique Cardoso, as reformas do Estado tinham como objetivo os ajustes estruturais e fiscais, principalmente na relação entre público e privado, o que provocou a) cortes de verbas públicas; b) destinação de verbas públicas para as faculdades privadas; c) multiplicação das fundações privadas nas instituições de ensino superior públicas; d) intensificação da jornada de trabalho docente.

O conhecimento que tínhamos da realidade do Campus Amílcar Ferreira Sobral, local das primeiras observações e onde a pesquisadora desenvolve as atividades da docência, mais novo campus da Universidade Federal do Piauí, foi muito importante sem dúvida, mas de pouco fôlego. Para abarcar o conjunto da obra, precisávamos olhar a instituição por inteiro com todos os seus cinco campi: Campus Ministro Petrônio Portela (sede-Teresina), Campus Professora Cinobelina Elvas (Bom Jesus), Campus Amílcar Ferreira Sobral (Floriano), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos) e Campus Ministro Reis Veloso (Parnaíba), este em processo de desligamento do campus-sede para se transformar em universidade, a Universidade Delta do Parnaíba. Mas todos adquiriram o status de campus pelo Programa Expandir, na primeira fase do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007).

Imbuídos dessas motivações, fomos organizando os elementos necessários para a análise, tendo o *trabalho* como categoria-base e eixo norteador, o *trabalho docente* como categoria de conteúdo e a *dialética* como categoria do método, assim como suas leis expressas na noção de totalidade e de contradição, vendo o objeto associado às transformações macroeconômicas do sistema capitalista. Corroboramos com a ideia de que é na totalidade que se encontra a racionalidade do mundo real, uma vez que os objetos de estudo são dialéticos e não estanques, históricos e não naturais, por isso mesmo são superáveis

Os elementos reais impregnados no objeto foram os responsáveis pela opção teórico-metodológica ser o materialismo histórico, que toma a dialética como lógica e teoria do conhecimento, e disso decorreram a compreensão sobre o trabalho de um modo geral e sobre o

trabalho docente, em particular. As duas concepções de trabalho na perspectiva do materialismo histórico: (1) o trabalho enquanto práxis criadora, material e não-material, cujo objetivo é a criação das condições de existência, ou seja, o trabalho que não se encerra na produção de mercadorias e (2) o trabalho como forma histórica de produção de mais-valia assumida no e pelo capitalismo, orientaram o método.

Da mesma forma, o fato de se tratar da história de uma instituição que se constrói continuamente, de indivíduos e grupos de indivíduos e suas inter-relações, ambos portadores de elementos de transformação, elegemos a abordagem dialética como a mais condizente, assim como diz Gamboa (2008, p. 34) “a dialética entendida como o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações”, e segundo o pensamento de Frigotto (1987, p. 82) “ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos”.

Já para Triviños (1987, p. 73), seguir uma linha teórica baseada no materialismo histórico e dialético requer alguns posicionamentos do pesquisador, além de ter que seguir alguns princípios e leis da dialética às quais o seu objeto deverá estar ligado, deverá ter uma concepção dialética da realidade natural, saber que a matéria independe da consciência, tendo isso como princípio universal. Dessa forma, e considerando as leis da dialética apresentadas pelo autor, pensamos o nosso objeto a partir de alguns ângulos: a contradição pode ser externa ao fenômeno investigado, assim como pode partir de questões internas, ou seja, de questões que são inerentes ao objeto, internamente.

Dentre as obras do campo da metodologia tomamos como referências clássicos como *Anti-Duhring*: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Duhring, de Friedrich Engels (2015); *Contribuição à Crítica da Economia Política*, de Karl Marx (2016); *Teoria do desenvolvimento capitalista*, de Paul M. Sweezy (1983). Além de obras de autores contemporâneos, como *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, de Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987); *Questões de método na construção da pesquisa em educação*, de Evandro Ghedin (2011); *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, de Bogdan e Biklen (1994); *A construção da pesquisa em educação no Brasil*, de Bernadete Gatti (2007); *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*, de Silvio Ancisar Sanches Gamboa (2008).

Em relação aos dados produzidos com a pesquisa empírica, tomamos como referência Gatti, para quem “o dado pode ser desde um conjunto de medidas bem precisas que tomamos, até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, etc. de que nos servimos para

a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema” (2007, p. 11). assim como dizem, também, Bogdan e Biklen, em relação à investigação qualitativa que podem ser em forma de palavras ou imagens, não só de números e “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (1994, p. 48).

Como previsto no projeto, abordamos inicialmente o objeto quantitativamente. Posteriormente, percebemos que a produção de dados teria que ser realizada em dois momentos e com ferramentas distintas. Primeiramente, utilizamos a ferramenta *googleform*, por meio da qual enviamos questionários objetivos para 1.050 docentes dos 5 campi que compõem a UFPI⁸, no período de abril a julho de 2016. Desse total, 180 questionários foram devolvidos sem respostas, alguns pelo fato de o e-mail estar desativado, outros por incorreção do e-mail.

Dos 860 questionários que chegaram efetivamente ao destino, 200 voltaram respondidos, o que equivale a 17% dos docentes da UFPI, índice considerado baixo em relação à quantidade total de docentes da instituição, hoje em torno de 1.700, mas compatível com a proposta em se considerando a quantidade de devolutivas válidas e o fato de ter atingido todos os 05 (cinco) campi e os todos os cursos hoje oferecidos pela instituição. Consideramos esse último item de suma importância pela abrangência e diversidade de opiniões que proporcionou à pesquisa, como podemos ver pelos seguintes números: 45,8% dos docentes declararam atuar no Campus-sede da UFPI, em Teresina, 15,8% disseram trabalhar no campus de Parnaíba, 13,6% em Picos. Bom Jesus e Floriano aparecem com o mesmo percentual de 12,4%.

Portanto, o fato de ter atingido todos os cursos, tanto dos 06(seis) Centros ou Unidades Acadêmicas do campus-sede, em Teresina, como dos 04(quatro) campi do interior, foi muito importante pela abrangência e diversidade de opiniões e pensamentos que o instrumento utilizado proporcionou à pesquisa. Creditamos o tímido retorno primeiro à grande extensão do questionário, em torno de 30 (trinta) questões, que pode ter levado a que muitos abandonassem a tarefa antes de terminar, segundo, à insegurança em relação à ferramenta *googleform*, ainda não bastante conhecida no meio acadêmico. Mesmo assim, considerando o número de cursos presenciais e regulares existentes na UFPI, hoje em torno de 160, podemos dizer que pelo

⁸ Por questões de delimitação do objeto, os docentes para os quais enviamos questionários, assim como os que foram entrevistados, lecionam na graduação ou na graduação e pós-graduação da UFPI, ficando de fora os docentes dos CTF, Colégio Técnico Federais (antigos Colégios Agrícolas), os do Sistema de Educação a Distância e os da Educação no Campo.

menos 01(um) docente por curso respondeu ao questionário disponibilizado. Os questionários foram constituídos de perguntas envolvendo perfil e condições de trabalho.

A abordagem quantitativa nos proporcionou uma visão panorâmica do que queríamos analisar. Porém, ainda não era suficiente e optamos por ampliar a abordagem para quantiquantitativa, inserindo entrevistas do que resultou as narrativas dos docentes lotados especificamente em 04(quatro) dos 06(seis) Centros ou Unidades Acadêmicas do Campus-sede Ministro Petrônio Portela, localizados em Teresina, Piauí. As falas foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas também em duas fases. A primeira fase ocorreu em março de 2017, quando ouvimos três docentes da instituição. O critério de escolha no caso dos dois primeiros docentes foi ter pesquisa e produções relacionadas à história da Universidade Federal do Piauí, e o segundo é que fosse dos primeiros professores ainda em atuação e com alguma atuação como gestor na área de recursos humanos ou gestão e planejamento na UFPI.

A segunda fase das entrevistas ocorreu entre dezembro/2018 e abril/2019, quando buscamos dialogar com docentes do campus-sede. Nesta fase, os critérios para definição dos docentes entrevistados foram, primeiro, que o/a docente estivesse na instituição antes de 2008, segundo, o sorteio entre os mesmos. Lembrando que no caso das entrevistas, tanto na primeira como na segunda fase, estas foram aplicadas a docentes dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais e regulares da Universidade Federal do Piauí, Campus-sede Ministro Petrônio Portela, localizado em Teresina-Piauí, onde se concentra grande parte dos docentes da instituição. As questões foram circunscritas em dois eixos, um específico: o trabalho docente na UFPI e suas interfaces na nova cultura universitária, outro geral: as políticas para as universidades e os docentes no Brasil hoje.

Seguindo o critério do sorteio, primeiro sorteamos os Centros, nesses sorteamos os cursos e nesses cursos sorteamos os docentes para serem entrevistados, como segue: dos 06 (seis) Centros ou Unidades Acadêmicas da UFPI: Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL); Centro de Ciências da Educação (CCE); Centro de Ciências da Natureza (CCN); Centro de Tecnologia (CT); Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de Ciências Agrárias (CCA), sorteamos 04 (quatro): CCS, que tem 8 (oito) cursos; CCHL, com 20 (vinte) cursos; CCE, que tem 22(vinte e dois) cursos e CCA, com 02 (dois cursos). Nos quatro centros sorteados foram sorteados 02 (dois) cursos, com exceção do CCA por já contar com apenas dois cursos.

Dando seguimento aos sorteios, em cada um dos dois cursos sorteados por Centro foram sorteados 03(três) docentes (para o caso de haver não aceite por parte do primeiro e segundo), dos três, 01(um) foi entrevistado, começando a abordagem seguindo o critério de mais antigo

na instituição. Dessa forma, foram sorteados 02(dois) docentes por Centro sorteado e 08 (oito) docentes entre os cursos sorteados. Nos cursos de pós-graduação, seguimos o mesmo critério do sorteio, no caso, sorteamos 01(um) PPG de cada Centro já sorteado e um docente por PPG, somando 04(quatro) docentes de pós-graduação sorteados. Foram sorteados 11 (onze) docentes de diferentes centros e cursos de graduação e de pós-graduação presenciais e regulares da UFPI no Campus-sede localizado em Teresina, incluindo os 03(três) entrevistados na primeira fase.

Para nomear esses professores utilizamos letras seguidas de números correspondentes à quantidade de entrevistados (D1, D2...D11). São docentes em exercício efetivo que atuam na graduação (regular e presencial) e pós-graduação *stricto sensu* na UFPI. Somados ao estudo bibliográfico e documental, lidos analítica e interpretativamente, segundo as diretrizes metodológicas adotadas, tanto um como outro ambos os momentos de produção de dados foram muito importantes para estudo. Com os questionários obtemos dados quantitativos, nas entrevistas o item favorecido foi o qualitativo pela interação com os interlocutores e suas narrativas, foi quando nos deparamos com muitas histórias, algumas contando experiências individuais, outras vividas nas lutas e nos grupos de pesquisas, nas lutas sindicais ou mesmo na convivência diária com as pessoas no mundo dinâmico da academia.

As entrevistas, depois de transcritas, foram organizadas em forma de narrativas, o que evitou a fragmentação das falas, além de ter sido o jeito de acessar o mundo dos docentes, quando eles puderam falar de suas experiências como docente da UFPI em meio às transformações por que passa a instituição, os impactos no seu trabalho e na sua vida. Assim como diz Fenstermacher (1997, p. 123) apud Ferenc e Mizukami (2008, p. 118) “[...] Através das narrativas nós começamos a entender as razões dos atores para as suas ações e dessa forma somos encorajados a compreender tais ações através dos olhos do ator”. Dessa forma, as falas foram inseridas no texto de acordo com o tema tratado, validando, assim, o discurso com as experiências, anseios e projetos manifestados por cada um.

Os dados quantitativos foram agrupados e expostos em forma de porcentagens, enquanto as narrativas foram inseridas no texto como discursos problematizadores da realidade vivida. Apoiamo-nos na perspectiva de Bauer e Gaskell (2010), segundo os quais não há quantificação sem qualificação, assim como não há análise estatística sem interpretação, “é necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria” (p. 24). A interpretação, embora não esteja imune às interferências do subjetivo, obedece a regras e princípios, assim como qualquer forma adotada para a produção de conhecimento científico.

No estudo bibliográfico, consultamos literatura diversa, desde a que trata do capitalismo e suas crises, do trabalho e suas mutações, sobre neoliberalismo e reforma do Estado e aqueles que tratam especialmente do trabalho docente nas universidades federais reestruturadas e da intensificação e precarização do trabalho no contexto da nova cultura universitária. O estudo documental baseou-se em documentos da UFPI, especialmente os relacionados à adesão da instituição às políticas nacionais, como, por exemplo, os da primeira e segunda fases de expansão das universidades, como o Programa Expandir e o REUNI, Relatórios anuais da Comissão Interna de Avaliação (CPA), Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborados pela Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), Relatórios de órgãos de apoio, como da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa e Extensão (FADEX).

Segundo Ludke e André (1986, p. 39), “a análise documental pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”, uma vez que o uso de documentos apresenta uma série de vantagens na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar porque são uma fonte estável e rica de dados, podem ser consultados várias vezes, inclusive servir de base para outros estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação” (1986, p.39).

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS 1974, p. 187, apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.39), significa dizer que matérias de jornais, fotos, documentos oficiais, discursos, referências orais ou materiais são considerados documentos, portanto, possíveis de serem utilizados na pesquisa. Os dados foram levantados no sítio da própria instituição e em documentos buscados em setores como a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG), a Fundação de Assistência à Extensão (FADEX), a Superintendência de Recursos Humanos (SRH), a Comissão Organizadora de Concursos (COC) e outros.

Analisar os dados significa interpretar todo o material produzido durante a pesquisa, desde as primeiras inferências, o que se obteve na análise documental, os dados de questionários e entrevistas ao que se obteve no aprofundamento da revisão de literatura. O método de análise utilizado foi a análise de conteúdo (abaixo explicitada) na sua forma mais simples, ou seja, aquela que tem como ponto de partida as mensagens. As perguntas dos questionários e os temas tratados nas entrevistas foram formulados a partir das categorias trabalho, universidade, reestruturação/expansão, trabalho docente, intensificação. O que resultou dos questionários

foram organizados em quadro (anexos) e no caso das entrevistas, estas tiveram as respostas organizadas em quadro e também são utilizadas no próprio texto.

A análise de conteúdo contempla, segundo Franco, “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos” (2008, p. 16-17). Com base nas mensagens, foram feitas inferências a partir de observações e contagem das respostas, com qual frequência e quantidades de respostas para cada pergunta feita, uma vez que a análise de conteúdo permite fazer inferências seja em respostas subjetivas ou objetivas, de acordo com a frequência ou omissão das respostas.

Para Bardin (1977), essa metodologia de análise “pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Acrescenta ainda a autora que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (1977, p. 38).

O presente texto está organizado da seguinte forma: na Seção 1, apresentamos a base teórico-estrutural da análise, discutindo aspectos gerais do mundo que o capitalismo criou tendo a força de trabalho como nexos causais de produção da riqueza; a Seção 2 trata da relação entre a agenda internacional para o ensino superior e a reestruturação da universidade pública federal brasileira; na Seção 3 discutimos as transformações no mundo do trabalho em geral, no trabalho docente e no trabalho docente nas universidades públicas federais brasileiras em particular; na Seção 4 particularizamos o caso da UFPI, a partir de dados extraídos dos censos da educação superior e de documentos internos da instituição e na Seção 5 apresentamos por que e como a intensificação passou a ser elemento constitutivo do trabalho docente, a partir dos dados produzidos pela pesquisa empírica, após leitura analítica e interpretativa das respostas advindas dos questionários e das entrevistas. Nas análises conclusivas apresentamos os resultados a que chegamos com o presente estudo.

SEÇÃO I

UNIVERSIDADE E TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA MACROECONOMIA CAPITALISTA

Antes de qualquer outra coisa, portanto, a classe trabalhadora é a parte animada do capital, a parte que acionará o processo que faz brotar do capital total seu aumento de valor excedente. Nessa condição, a classe trabalhadora é antes de tudo matéria-prima para exploração.
(Braverman)

Nesta seção apresentamos a base teórico-estrutural da análise expressa na política macroeconômica do sistema capitalista, suas fases e crises estruturais e implicações no mundo do trabalho, a partir de categorias explicativas da relação capital-trabalho na perspectiva da Teoria do Valor, discutindo o trabalho nas dimensões ontológica e econômica, como o Estado e suas instituições assumem novo formato em atendimento às demandas do capital, reconfigurando-se conforme padrões exigidos para reprodução ampliada de capital pela exploração de mais-valia em novas modalidades. Discutimos como funciona o mercado mundial que favorece o contexto para surgimento da empresa novo estilo e a financeirização da economia e como a universidade pública redireciona ações em parceria com essas empresas. Dentre os autores consultados estão Marx, Engels, Braverman, Mészáros, Sweezy, Lombardi, Antunes, Sguissardi, Silva Junior, Frigotto, Ciavatta, Kuenzer, Chesnais, Lucena, Previtali, Fagiani, Mandel. No tópico que inicia a seção, refletimos, de um jeito bem particular, sobre o que mais nos toca ao pensar o mundo e suas riquezas, seus produtores e para onde são canalizadas.

1.1 O mundo que o capitalismo criou: produção de riqueza e trabalho alienado

As consequências do capitalismo no mundo podem ser analisadas a partir de diversos olhares e interesses, ocorrem de acordo com a formação, as experiências de vida, visão de mundo, de sociedade, de ser humano que cada um constrói ao longo da vida. A forma aqui colocada não foge a essa regra. Sem aprofundar a questão, uma vez que o nosso foco é o trabalho, imaginemos o que sentia o poeta Vinícius de Moraes ao escrever com tanta clareza e grandeza de espírito “Operário em Construção”, que ele soube expressar condignamente em poesia:

[...] De forma que certo dia, à mesa, ao cortar o pão, o operário foi tomado de uma súbita emoção, ao constatar assombrado que tudo naquela mesa: garrafa, prato, facção, era ele quem fazia.

Ele, um humilde operário, um operário em construção.

[...] via casas. E dentro das estruturas, via coisas, objetos, produtos manufaturados. Via tudo o que fazia o lucro do seu patrão. E em cada coisa que via, misteriosamente havia a marca da sua mão [...] (Vinicius de Moraes).

Nem sempre com tanta beleza, crítica e paixão, a história do mundo tem sido contada através da cultura, dos conhecimentos difundidos ao longo da experiência humana, e não só no campo da história, mas em todos onde a ação do gênero humano esteve presente. Conhecer o universo, por exemplo, sempre foi um mistério perseguido pela ciência, somando-se a esta uma profunda curiosidade humana. Perscrutar esse espaço tão cheio de mistérios é o grande sonho dos que o estudam a fundo; conhecê-lo é a expectativa de todos.

Essa busca de conhecer fez com que se investisse bastante no campo da astronomia e por isso o mundo vive a emergência de grandes avanços nessa área. Um desses avanços, importante pela magnitude das descobertas que possibilitou é a construção de megatelescópios capazes de nos conectar com o universo, levando o ser humano a enxergar cada vez mais longe e nesse universo situar a terra, tão minúscula em meio ao vasto mundo galáctico. A terra onde se produz e reproduz a existência humana e tudo que se precisa para garantir e perpetuar essa existência.

Depois do telescópio *Hubbel*, considerado o mais importante pela proximidade que tem com outros corpos celestes, uma vez que se caracteriza mais como um satélite, veio o *Fast*, o maior construído. Agora, espera-se a conclusão do telescópio Gigante de Magalhães, maior em tamanho que os dois primeiros, atualmente em construção no Chile, com operação prevista para 2021. Este será o maior do mundo e terá capacidade para produzir imagens 10 vezes mais nítidas do que o Hubble.

A humanidade busca olhar da terra o que o universo mostra no firmamento e do alto busca também olhar a terra como uma parte diminuta do universo total grandioso. Tem visto que no mais das vezes o universo tem se mantido infenso, relativamente tranquilo nas descrições que os estudiosos desse ramo da ciência fazem dele, pelo menos até onde se teve capacidade de alcançar, enquanto a terra por conta do tratamento que tem recebido tem causado muitas preocupações.

Horkheimer e Adorno (1947) discutem essa questão quando colocam que a humanidade, ao longo da sua história, ao tempo em que segue os passos do saber e do esclarecimento na

busca de emancipar-se do medo do mito e da dominação, tem tido um efeito contrário, ou seja, o “esclarecimento” não tem dado as respostas para uma real emancipação e em vez de servir para emancipar tem-se transformado em mero instrumento da ciência e da técnica que oprime. Para os autores, o crescimento exacerbado da racionalidade instrumental escravizou o ser humano em vez de emancipá-lo do seu medo. Como posto na citação abaixo

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. (HORKHEIMER e ADORNO 1985, p. 5)⁹

Ou seja, por mais avanços e desenvolvimento científico, tecnológico e intelectual do qual tem sido protagonista, o ser humano não tem conseguido dar respostas a muitas questões que ameaçam a vida, a exemplo as guerras, a degradação do meio ambiente, o flagelo da fome, as desigualdades sociais, a violência, a miséria, a corrupção e tantos outros problemas que afetam a humanidade e que continuam não só presentes, mas em crescimento.

Como dizem Lucena e Silva Junior (2012, p.95) “se por um lado, pela ciência, mistérios da natureza são desvendados, por outro lado, os benefícios dessas conquistas não se materializam no conjunto da sociedade”. Eis o grande “mistério” que para ser visto não precisa de nenhum instrumento de ampliação da capacidade ocular. A apropriação privada das descobertas da ciência, assim como de maior parte da riqueza produzida no mundo pelo trabalho está explícita e concentrada nas mãos das grandes corporações capitalistas e num crescendo sem precedentes. Na Londres de 1851, Marx já dizia: “Deve haver algo de podre no cerne de um sistema social que aumenta sua riqueza sem diminuir sua miséria” (2013, p. 21)¹⁰.

Abstraindo para além do que se enquadra nos livros e em outros meios pelos códigos da escrita, imaginemos um telescópio que permitisse um olhar invertido, ou seja, do céu para a terra, pelo qual se pudesse ver imagens desta em seus pormenores, que fosse capaz de ampliar imagens a ponto de se visualizar o movimento da vida, como num jogo de videogame, veríamos como as pessoas se organizam para produzir, o que a forma de produzir interfere na sua vida, no seu cotidiano, inclusive no tempo de vida que deverá ter na terra dependendo do que faz e como faz para sobreviver, veríamos também os produtos e objetos que mais aparecem no

⁹ Ver HORKHEIMER & ADORNO, *Dialética do Esclarecimento*, Zahar, 1985.

https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acesso em 19/07/2019

¹⁰ Pensamento de Marx extraído do livro **Amor e Capital**: a saga familiar de Karl Marx e a história de uma revolução, de Mary Gabriel. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

cenário da vida, enfim, como o mundo se movimenta em relação à reprodução da espécie humana, do mais simples ao mais complexo.

Nesse exercício, antes de apurarmos bem a vista, chegariam aos nossos olhos a natureza, a água em sua maioria, mas também uma profusão de objetos, mercadorias, produtos materiais das mais diversas formas e utilidades. Uma grande quantidade que afetaria inicialmente a qualidade da nossa percepção. Inicialmente, dificilmente nos deteríamos em alguma coisa em particular, pois a quantidade e a diversidade dos objetos os colocariam apenas como um amontoado de coisas. Teríamos que ter método, e à medida que a vista quedasse, as coisas iriam tomando formas e lugares, veríamos quem produz, como produz, assim como o destino do que é produzido. Estaria ali implícita a logística do trabalho material e imaterial responsável pelo sucesso da produção de todas as coisas.

A proposição desse exercício é apenas para dizer da importância do trabalho, seja material ou imaterial, e de quem o realiza, o trabalhador. Se grande parte do que se vê na terra são coisas que deixaram de ser natureza para ser natureza transformada para atender a necessidades humanas, e se esse processo só pode ser efetuado por mãos humanas, operando ou não uma máquina, há que se perceber a inevitabilidade de a vida estar na dependência de quem trabalha.

A história da experiência humana na terra mostra que até a humanidade chegar ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas passou-se por várias fases e que o modo em vigor, ao qual se dá o nome de capitalismo, embora não seja tão antigo, é adotado pela maioria dos países e considerado hegemônico em quase todo o mundo, que por ele foi transformado em um grande mercado, assim como diz Braverman “como o capitalismo transformou toda a sociedade em um gigantesco mercado é um processo que tem sido pouco estudado, embora constitua uma das chaves para toda a história social recente” (1977, p. 231). É desse movimento da história da produção da vida que não se pode abdicar qualquer investigação, qualquer que seja o objeto, o tempo e o universo pesquisado.

Dentre os grandes estudiosos que se preocuparam em compreendê-lo está o filósofo alemão Karl Heinrich Marx (1818-1883). Dos muitos legados deixados por ele está um dos mecanismos mais precisos na explicação de como acontece a acumulação de riqueza no mundo, subscrito com o nome de mais valor ou mais-valia. Esta, segundo Marx, ocorre quando o capitalista se apropria de parte do tempo e da força de trabalho do trabalhador, por exemplo: se o trabalhador trabalha 8 horas por dia, no decorrer de três horas ele já produziu o bastante para cobrir o que o empregador investiu em capital variável (FT) e capital constante (MP), as seis horas restantes constituem a mais-valia ou mais valor, da qual o empregador se apropria,

ocorrendo com isso a acumulação de capital. O que o capitalista ganha com o tempo de trabalho não pago é que faz a riqueza dele crescer e se multiplicar, sustentada e naturalizada pela ideia de ser esta a única forma e possibilidade de preservação da vida, ao tempo em que cria continuamente necessidades e valores como se fossem necessidades e valores de todas as pessoas.

Nessa lógica, os modos de vida aparecem mais ou menos padronizados. O grande trunfo é fazer crescer o capital na relação desigual entre capital e trabalho, enquanto a riqueza se converte em propriedade para poucos. Os produtos que a maioria produz não atende as necessidades de quem produz, e estes “aceitam” a lógica perversa que os excluem pelo poder de outro instrumento utilizado para tal, que é a ideologia. Na medida do desenvolvimento das forças produtivas, o mundo se movimenta e vai imprimindo conformações e importâncias diferenciadas não só entre os continentes, entre as nações, as regiões, mas também entre os indivíduos.

Dois aspectos dessa realidade saltam à vista. Primeiro, que as desigualdades da forma cruel como acontecem na atual fase do capitalismo são inerentes a esse sistema e estão em todos os lugares como marca profunda e indelével. Segundo, o esforço do capitalista se dá no sentido de não só proteger, mas de manter em perfeito funcionamento a reprodução do capital. Portanto, tanto um como outro serve para manter intacta a regra geral, que é a perpetuação do próprio sistema como força hegemônica no mundo. As mudanças, nessas condições,

são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de produção. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral* (MÉSZÁROS, 2008, p. 25-26, grifos do autor)

Marx já dizia em meados do século XIX, em a *Ideologia Alemã*, quando as relações capitalistas ainda guardavam muito da sua natureza primitiva, que “as relações de diferentes nações entre si dependem do grau em que cada uma delas desenvolveu as suas forças produtivas, a divisão do trabalho e o intercâmbio interno”. Na fase a que chegou o capitalismo, as forças produtivas se desenvolveram na medida da intensificação da exploração do trabalho de um grande contingente de trabalhadores, maioria à mercê da informalidade e vivendo a exclusão. Mariano Enguita (1989), por exemplo, chega à conclusão de que o capitalismo

industrializado, embora tenha proporcionado um enorme aumento da riqueza, está longe de ter um balanço positivo.

Eis como se instala a polarização riqueza e pobreza entre os continentes, principalmente vendo os países centrais europeus e norte da América em relação ao resto do mundo, que tem causado muita dependência econômica dos pobres aos ricos, quando aos pobres se impõe uma vida de subsistência, com milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza extrema, aqueles que a sociedade rotula de miseráveis. Embora envolva um exército de trabalhadores, o capitalismo determina o que é necessário à vida, cria e recria necessidades, seguindo uma lógica que mantém os produtores distantes do produto do trabalho. Promove o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da medicina, mas ao mesmo tempo gera desigualdade, miséria e ameaça mortalmente o planeta.

No tópico que segue veremos aspectos do pensamento clássico e contemporâneo sobre o trabalho, seus sentidos e significados enquanto força que produz a riqueza do mundo, como analisado.

1.2 Pensamento clássico e contemporâneo sobre o sentido e significado do trabalho

Marx se preocupou não só em compreender os mecanismos de exploração da força de trabalho, mas em conhecer para transformar e para isso não só estudou e analisou o trabalho, seus significados e sentidos para a produção e reprodução da vida, mas fez isso sem o manto da ideologia para que os operários pudessem se apropriar desse conhecimento, classe que para ele era a que tinha potencial para revolucionar o sistema. Além do mecanismo da mais-valia, especialmente para explicar como se dava a acumulação de riqueza, como já mostramos no tópico anterior, Marx produziu bastante tanto individualmente como em parceria com Friedrich Engels, refletindo sobre o mundo de sua época e para além da sua época. Foi refletindo sobre tudo isso que ele identificou o momento na história da humanidade em que o trabalho deixa de ser fator de humanização e passa a ser meio de produção de coisas úteis para atender necessidades e interesses, na maioria das vezes, contrários aos de seus produtores.

Na busca de desnudar os significados e sentidos do trabalho, Marx criou e adotou categorias, cada uma correspondendo à análise de um aspecto do trabalho, o que levou muitos estudiosos a interpretar e fazerem dessas teorias instrumentos para auxiliar na compreensão do mundo capitalista, como o fazem para explicar a atual fase por que passam o trabalho, o produto e a relação do trabalhador com o resultado do trabalho. Foi sendo desvelado que a proporção que ocorre a valorização do produto e o distanciamento do trabalhador do que produz

ocorre a desvalorização e desefetivação do seu ser enquanto indivíduo dotado de pensamento e sentimento. Nessa relação o próprio trabalho, que também não é do trabalhador, torna-se objeto estranhado gerador de alienação. No capitalismo o trabalho estranhado deriva ainda poderes que o proprietário exerce sobre o trabalhador nos momentos de crise. Nos movimentos de reajustes técnico-organizativos da base produtiva para superar as crises, o trabalho estranhado se torna cada vez mais estranhado.

Na história do capitalismo vemos que o momento da passagem para o século XIX, na Europa, foi muito significativo não só para aquele continente, mas para toda a humanidade. Avançou-se muito nas relações capitalistas de produção com as transformações ocorridas na economia, na política, nas ciências, nas relações sociais como um todo. Transformações oriundas do acúmulo de capital através dos sistemas de fábrica e do trabalho assalariado. Dessas transformações, robustecidas com a Revolução Industrial, promoveu-se a urbanização, a divisão entre campo e cidade e migração para as cidades, estabeleceram-se as inovações tecnológicas no domínio da produção e também na agricultura, desenvolvimento do comércio, explosão demográfica e alterações na qualidade das relações sociais.

A burguesia, enquanto classe detentora da propriedade, se por um lado revolucionou a história com as transformações que imprimiu ao mundo da produção e da ciência, como já dissemos, por outro lado, criou um tipo específico de desigualdade, diferente da desigualdade atrelada ao nascimento, ao sangue, ou ao divino, mas uma desigualdade estritamente econômica. Em outras épocas, a desigualdade econômica era consequência da desigualdade de sangue, mas no capitalismo a essência da divisão entre as classes é a desigualdade econômica, pois somente assim o sistema existe e prospera.

Com o aprofundamento da divisão entre os proprietários e não-proprietários, a burguesia canaliza para si muitas vantagens. Dentre essas vantagens, fomentadas e guardadas como propriedade está a massa de despossuídos, que mesmo sendo despossuídos do próprio trabalho não deixam de ser propriedade de outrem. São a seara na qual o empregador proprietário tem o privilégio da opção da escolha, tanto a escolha da mão de obra como do valor que vai pagar por essa mão de obra. Marx foi exemplar na descrição da marca de nascença da desigualdade a qual resume no seguinte pensamento, “se o dinheiro [...] vem ao mundo com uma mancha congênita de sangue numa das faces, o capital vem pingando da cabeça aos pés, de todos os poros, sangue e lama. [...] a história de sua [dos trabalhadores] expropriação é escrita nos anais da humanidade em letras de sangue e fogo” (MARX).¹¹

¹¹ Biblioteca virtual Scielo: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/cap05/01.htm>. Acesso

No final do século XIX, a marcha “prodigiosa” da burguesia continuava a buscar meios de aumentar mais-valia, principalmente por conta das crises do sistema, momentos em que a superestrutura parece comandar os acontecimentos. A cada disfunção buscam-se ajustes em todos os campos, de forma que a regra geral se mantenha intacta. Em alguns momentos, reforma-se a superestrutura para sustentar a base econômica material representada pela propriedade privada. Enquanto o pensamento liberal trabalha no sentido de eternizar e naturalizar o capitalismo, Marx e os marxistas o situam historicamente, mostrando que nesse sistema há crises, que são orgânicas ao sistema, que é histórico e contraditório. Ao falar desse movimento, Mandel (1985) define-o em ciclos e que esses se manifestam pela expansão e contração sucessivas de produção de mercadorias, conseqüentemente de mais-valia. Nesses ciclos,

Os movimentos ascendente e descendente da acumulação de capital no decorrer do ciclo econômico podem ser caracterizados da maneira apresentada a seguir: Num período de oscilação ascendente, há um acréscimo tanto na massa quanto na taxa de lucros, e um aumento tanto no volume quanto no ritmo de acumulação. Ao contrário, numa crise e no período subsequente de depressão, a massa e a taxa de lucros declinarão, e o mesmo acontecerá ao volume e ao ritmo da acumulação de capital. O ciclo econômico consiste, assim, na *aceleração e desaceleração sucessivas da acumulação* (1985, p. 75, destaques do autor)

Mas a história do capitalismo não se define apenas como uma sucessão de movimentos cíclicos. Mandel¹² o define também como uma sucessão de períodos mais longos marcados pelo desenvolvimento técnico e tecnológico a cada 50 anos. E para explicar esses movimentos, o autor sistematiza a análise, hoje geralmente aceita entre maioria dos teóricos que estudam o movimento histórico do capitalismo, considerando quatro longos períodos desse sistema desde a revolução industrial. O primeiro tem início no final do século XVIII e se estende até a crise de 1847, considerado o período da revolução industrial. O segundo vai de 1847 até o início da década de 1890, considerado o período da primeira revolução tecnológica. O terceiro compreende a última década do século XIX e se estende até a Segunda Guerra Mundial e corresponde à segunda revolução tecnológica. O quarto período “iniciado na América do Norte em 1940 e nos outros países imperialistas em 1945/1948, caracterizado pelo controle generalizado das máquinas por meio da aparelhagem eletrônica” (MANDEL, 1985, p. 84), considerada pelo autor como a onda longa da terceira revolução tecnológica.

em 11/05/2017

¹² Ver MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio** – 2. Ed – São Paulo: Nova Cultural, 1985 (p. 75 a 102)

De acordo com Mandel (1985), a cada um desses períodos corresponde uma base tecnológica, um fator técnico que impulsiona a passagem de um período a outro e que eleva a produção de mais-valia a patamares cada vez mais altos durante os ciclos ascendentes de cada um. O primeiro período caracteriza-se pela difusão progressiva da máquina a vapor, de fabricação artesanal ou manufatureira, pelos “ramos industriais e regiões industriais mais importantes” (MANDEL, 1985, p. 83). O segundo período caracteriza-se pela “generalização da máquina a vapor de fabricação mecânica como principal máquina motriz” (p.83). O terceiro é caracterizado pela “aplicação generalizada dos motores elétricos e a combustão a todos os ramos da indústria” (p. 83). A característica básica do quarto período é o “controle generalizado das máquinas por meio de aparelhagem eletrônica” e a utilização da energia nuclear (p. 83), sendo que

O elemento característico no modo de produção capitalista, entretanto, é o fato de que cada novo ciclo de reprodução ampliada começa com máquinas diferentes das do ciclo anterior. No capitalismo sob o látigo da concorrência e da busca permanente de superlucros, são feitos esforços contínuos para diminuir os custos de produção e baratear o valor das mercadorias mediante inovações técnicas (MANDEL, 1985, p. 77)

Assim, em meados do século passado, principalmente a partir da década de 1970, em busca de superação de mais uma longa onda de estagnação econômica, conhecida como o fim da era de ouro do capitalismo ou crise do petróleo, desencadeia-se um movimento envolvendo transformações econômicas e técnicas, consubstanciadas nas novas tecnologias de informação e nas chamadas políticas neoliberais. Pela amplitude e profundidade de tais transformações na infraestrutura da sociedade, a superestrutura político-jurídica e ideológica seria também ajustada.

Portanto, suas fases são marcadas por períodos de crises estruturais, como diz Braverman¹³ citando três crises: a primeira teria ocorrido no século XIX, 1870, ainda no capitalismo concorrencial, momento em que o capital se encontrava em mãos de grupos familiares ou pequenos grupos de sócios enriquecidos que competiam entre si por maiores lucros. É o que Braverman chama de “modelo atomizado e concorrencial do capitalismo” (1977, p. 215).

A busca do aperfeiçoamento da maquinaria para exploração da mais-valia teria provocado uma superprodução em um contexto de aumento de desemprego causado pela

¹³ Ver BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX, Rio de Janeiro (RJ): Zahar Editores, 1977

substituição do homem pela máquina, que leva a uma retração do consumo e a consequente perda de lucros. A saída foi a formação de monopólios, ou seja, a junção dos grupos capitalistas, “concorda-se geralmente que o capital monopolista teve início nas últimas duas ou três décadas do século XIX” (BRAVERMAN, 1977, p. 215), quando surgem os primeiros trustes e carteis e outras formas de combinação de capitais começaram a se firmar e dar vazão à estruturação da indústria moderna e das finanças capitalistas. Conforme dito pelo autor,

As bases para a teoria da empresa monopolista foram lançadas por Marx, quando ele analisou a tendência do capital a aglomerar-se em imensas unidades. Isso acontece no primeiro caso pela *concentração* de capital que Marx definia como resultado natural do processo acumulativo: cada capital aumenta, e com ele aumenta a escala de produção que ele realiza. A *centralização* do capital, por outro lado, altera a distribuição dos capitais existentes, reunindo “capitais já constituídos”, por meio da “destruição de sua independência individual, expropriação do capitalista pelo capitalista, transformação dos muitos capitais pequenos em uns poucos grandes [...]. O capital aumenta em um lugar para uma enorme massa em uma só mão, porque em outro lugar foi perdido por muitos” (1977, p. 220, grifos do autor).

Movimentando-se de acordo com suas próprias necessidades, o capitalismo segue o século XX, vivendo os estertores da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), situação que se repetiria após duas décadas, com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Eric Hobsbawm chama de *era da catástrofe* os trinta e um anos após 1914, quando o mundo foi arrasado pela grande depressão de 1929/30. E para superação da que seria mais uma das crises cíclicas, engendra-se o capitalismo monopolista, quando a economia ganha aportes consideráveis do Estado, características que levam a que alguns autores o denominem de “capitalismo monopolista de Estado”, que é quando o Estado passa a intervir na economia criando as bases do polo intelectual monopólico, quando grande parte da burguesia se movimenta livremente no interior das concessões feitas pelo Estado. Esse movimento, segundo Braverman, “pareceu revelar uma *luta contra o capital*, conquanto isso se mostrasse ilusório” (1977, p. 242, grifos do autor), momento em que o intervencionismo social e econômico do Estado não mais poderia ser evitado. Isto, segundo Braverman, pode ser percebido se considerarmos algumas das razões sob quatro ângulos,

1. O capitalismo monopolista tende a gerar um excedente econômico maior do que o que pode absorver. Em consequência disto ele se torna cada vez mais vulnerável a desordens em seu funcionamento geral, sob as formas de estagnação, grave depressão assinaladas por desemprego e capacidade ociosa das fábricas [...]

2. A internacionalização do capital – com respeito a mercados, matérias-primas e investimentos – criou uma situação de concorrência econômica que trouxe consigo os confrontos militares entre países capitalistas. Ao mesmo tempo, a disseminação de movimentos revolucionários nos países dominados pelo capital estrangeiro levava os países capitalistas a policiar a estrutura mundial do capitalismo [...]
3. No seio das nações capitalistas, miséria e insegurança tornaram-se aspectos mais ou menos permanentes da vida social, e aumentaram para além da capacidade das filantropias privadas de controlá-las [...].
4. Com a rápida urbanização da sociedade e o aceleração do ritmo de vida econômica e social, a necessidade de outros serviços governamentais aumentou e o número e variedade destes por isso mesmo multiplicou. Dos mais importantes entre esses serviços é o da educação, que assumiu um papel ampliado na era do capitalismo monopolista [...]. (BRAVERMAN (1977, p. 243-244).

Assim, na direção da argumentação de Braverman (1977), podemos deduzir que a ampliação da educação se dá no mesmo ritmo das necessidades do capital e passa a ser o recurso primordial do Estado monopolista para garantir-se presente e no controle dos aportes de sustentação da acumulação. Após a Segunda Guerra Mundial, viveu-se relativa estabilidade, quando a maioria dos países experimentou a expansão econômica do pós-guerra, também conhecido como o boom econômico ou era de ouro do capitalismo, período de prosperidade principalmente nos países ocidentais, foi quando se desencadeou a terceira revolução industrial com base na informática e na robótica. Terminou com o colapso dos acordos de *Bretton Woods*¹⁴ em 1971, a crise do petróleo em 1973 e o *crach* da bolsa de valores em 1973-1974, que levou à chamada crise estrutural da década de 1970.

As fraturas expostas respondem por esse terceiro momento de crise que foi agudizada com a crise do petróleo. Uma crise que se estende até nossos dias, com pequenas irrupções, como ocorreu, por exemplo, em 2008, com o desajuste do capital financeiro, ou seja, uma crise dentro da crise. Das razões colocadas acima tira-se exemplos de causas dessa terceira crise, uma vez que no próprio modelo implantado estava a causa da sua degenerescência, como bem coloca Braverman, numa clara demonstração de não ter sido aquela mais que um momento das crises cíclicas causadas pelas contradições do próprio sistema.

Para os liberais, a crise de 1970 foi uma crise fenomênica e para contê-la basta “reformular” o que aparentemente a produz. Como causas apontam, além da crise no setor energético, a queda das taxas de lucro, superprodução, retração do movimento econômico

¹⁴ Bretton Woods (EUA) cidade norte-americana onde se reuniram delegados das 44 nações aliadas para estabelecer o funcionamento das bases do capitalismo no pós-guerra. Ver mais em: <https://www.pstu.org.br/o-que-foi-o-acordo-de-bretton-woods/>. Acesso em 1º de maio de 2018.

causado pelo desemprego que, por si, retraiu o consumo. Desta crise surge o Estado mínimo, que passa a ser Estado Gestor¹⁵, em contraposição ao Estado de bem-estar social ou Estado provedor. Sguissardi e Silva Junior, ao analisarem a reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso, argumentam que

as reformas do Estado no atual estágio do capitalismo mundial tendem para um desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. (...) Assim, na transição do Fordismo para o presente momento histórico do capitalismo mundial, o Estado de Bem-Estar Social dá lugar a um Estado Gestor, que carrega em si a racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais, tornando-se, agora, as teorias organizacionais, antes restritas aos muros das fábricas, as verdadeiras teorias políticas do Estado Moderno (1999, 119).

Em todos esses momentos, desde a crise de finais do século XIX, buscou-se ajustar as relações de produção com o incremento de inovações organizacionais e técnicas, como modelos “inovadores” na base produtiva, com base na intensificação do trabalho, diminuição do tempo necessário para a produção e aumento do tempo excedente. Assim, a burguesia capitalista continuou perseguindo cada fração de tempo do operário, e nos momentos em que a indústria passa por incertezas e instabilidade é a vida do trabalhador que sofre modificações pela aplicação de novos modelos de produção, uma vez que ele vende força de trabalho, sua capacidade física e mental em troca das condições de existência para ele e para sua família.

Dentre os modelos de produção criados estão o taylorismo e o fordismo¹⁶, cujas práticas embora não se possa estendê-las homoganeamente para todo o mundo, imprimiram modificações no ritmo de trabalho com vistas a garantir a racionalização do tempo de produção de mercadorias no sentido da reprodução ampliada do capital nos países que os adotaram, não coincidentemente os de mais fortes economias. Sobre o lugar dos países periféricos da América Latina nesse contexto, Previtali e Fagiani esclarecem que

¹⁵ A expressão "Estado Gestor" resignifica o que se entende (ou o que deve ser entendido) por "Estado Mínimo", que não se trata de reduzir/diminuir o seu papel em tudo e para tudo, mas sobremaneira trata-se de *redefinir* seu papel, notadamente no sentido de alterar suas formas de atuação na produção de bens e serviços, nas regulamentações concernentes à acumulação do capital e reprodução do trabalho, enfim mudar as formas de exercer seu papel de mediador entre capital e trabalho. Abandonando a figura polêmica de "Estado Mínimo" e até contrapondo-se aparentemente a esta, a figura de "Estado Moderno" ou "Estado Gestor" apenas mascara os postulados neoliberais assumidos na definição de políticas públicas caracterizadas como modernas. Ver **Reflexões sobre a reforma do Estado e o processo de rearticulação do capital** (p. 03), de Isaura Mônica S. Zanardini: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art7_12.htm. Acesso em 19/11/2019

¹⁶ Esses conceitos têm validade quando se relacionam dialeticamente com uma teoria global e um método explicativo que lhes conceda significado e seja capaz de defini-los em função do desenvolvimento do objeto de estudo. (VALENCIA, 2009, p. 23).

foram sendo integrados à nova ordem de acumulação, porém de forma subalterna, exercendo a função não apenas de exportadores de matérias-primas, mas agora também de produtos industrializados. Nesse contexto, o binômio taylorismo-fordismo que se desenvolve nesses países, em particular o Brasil, assume um caráter de “fordismo periférico” (LIPIETZ, 1988) dadas as suas características particulares. (2017, p. 83).

Os dois modelos de produção que mais aparecem na literatura, vistos como estratégias do capital para recompor suas taxas de lucro intensificando o trabalho, são acompanhados, na década de 1970, por outro modelo de organização do trabalho, chamado de toyotismo ou reestruturação produtiva. Com este modelo ocorrem processos de trabalho muito parecidos com os dois primeiros, inclusive considerados por alguns como uma mutação das duas formas anteriores de produção de mercadorias e serviços no sentido da recuperação do ciclo reprodutivo do capital em escala mundial e, ao mesmo tempo, manter e ampliar seu projeto de dominação societal, seja por meio de uma linha rígida de produção, seja por uma produção flexível. No geral, o movimento do capital tem sido o de garantir o domínio da força de trabalho para extrair dela mais-valia em escala crescente.

O toyotismo começa a ser uma opção, inicialmente no Japão, a partir da década de 1950 e se caracteriza por romper com o padrão de produção em massa, que se destacava pela estocagem máxima de matérias-primas e de produtos maquinofaturados. Neste a fabricação passou a não prezar mais pela quantidade, mas pela eficiência. Ou seja, a orientação é produzir dentro dos padrões para atender ao mercado consumidor, ou seja, a produção varia de acordo com a demanda. Com isso, foi implantado o sistema *just-in-time* (em cima da hora) no qual a importação das matérias-primas e a fabricação do produto acontecem de forma combinada com os pedidos dos consumidores, com prazo de entrega a ser cumprido à risca, nele está implícito que o capitalismo reconhece que o homem-massa além das mãos também tem cérebro e diante do quadro crítico que se instalou em boa parte do mundo a partir dos anos 1970, foi o padrão engendrado para dar conta desse reconhecimento.

O capital “deflagrou, então, várias transformações no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, em que se destaca especialmente o “toyotismo” ou o modelo japonês. Essas transformações, decorrentes da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas) e, por outro lado, da própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural (ANTUNES, 2009, p. 50-51, destaques do autor).

A era da acumulação flexível emergiu no ocidente sob o signo de crise do padrão taylorfordista e de controle do contrapoder, este que, em anos anteriores, “perturbou seriamente o funcionamento do capitalismo, constituindo-se num dos elementos causais da eclosão da crise dos anos 70” (ANTUNES, 2009, p. 46). Ao não se ocupar tão somente em resguardar a produção em termos capitalistas, como nos modelos precedentes, o capitalismo/toyotismo, também conhecido como acumulação flexível, agregou uma tarefa a mais, que foi a de gestar um projeto de recuperação da hegemonia e “fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social” (ANTUNES, 2009, p. 46).

Em “*toyotismo e apropriação da subjetividade operária pelo capital*” Valencia (2009, p. 187) lembra a noção de *toyotismo sistêmico* colocada por Altamira (2001), segundo a qual o paradigma japonês “é um método de apropriação da subjetividade operária pelo capital através dos lucros das empresas¹⁷, [...] acompanhado de um potencial ideológico-cultural de classe para induzir o trabalhador a se envolver com os interesses patronais e com a filosofia da empresa” (VALENCIA, 2009, p. 187). Numa outra passagem,

Permite iluminar as tentativas do capital de se apropriar dos usos linguísticos, dos comportamentos subjetivos e dos próprios desejos do *operário imaterial*. Permite também pensar num novo sujeito operário situado no coração da nova composição de classe em formação: o operário social (ALTAMIRA, 2001, p. 9-13 apud VALENCIA, 2009, p. 187, grifo nosso).

O entendimento da autora sobre trabalho *imaterial* como todo trabalho produtivo aplicado à criação de conteúdos culturais e de informação no contexto da indústria dá espaço a uma reflexão sobre o mercado de trabalho imaterial, este que, com uma força de trabalho cada vez mais abstrata, imaterial e intelectual, produz riqueza, mas depende cada vez mais da saúde, da formação e da educação das forças psicoafetivas. Isso, na visão de Valencia (2009, p. 188), é correto em termos gerais, mas abstratos e de tendência, pois apresenta problemas quando generalizado a todos os mercados de trabalho, ou seja, como uma realidade hegemônica no capitalismo em todo o mundo. Se se considerar realidades de países como México e Brasil, em que os mercados de trabalho se nutrem de crescentes populações empobrecidas, “com salários tão baixos que resultam insuficientes para reproduzir em condições normais a força de trabalho e, sobretudo, com mínimos ou nulos níveis de qualificação” (VALENCIA, 2009, p. 188),

¹⁷ Ver ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo (SP): Boitempo, 2000.

percebe-se nitidamente que esse entendimento aplica-se a realidades restritas e parcelas também limitadas de trabalhadores de atividades de ponta nos serviços e na indústria de países desenvolvidos.

A mesma tendência ao errôneo acontece com autores que mitificam as formas de organização do trabalho surgidas com os novos paradigmas produtivos como se estes existissem para resolver a crise do trabalho e para garantia de direitos dos trabalhadores da América Latina. São interpretações que escondem a superexploração do trabalho, a intensificação das jornadas e a retirada de direitos, situação fortalecida principalmente na periferia capitalista, com a fragmentação do conhecimento operário, desarticulação dos empregos e ocupações e a precarização do trabalho social. Se trouxe melhorias, estas se resumem aos países desenvolvidos e mesmo nestes gerou, como sugere Ricardo Antunes¹⁸ e corroborado por Valência, “aumento invisível da intensidade do trabalho, devido à eliminação do desperdício de tempo no processo, isto é, graças à eliminação dos ‘tempos mortos’ na jornada de trabalho, aumentando-a assim em termos absolutos” (VALENCIA, 2009, p. 189, destaque do autor). Escancara-se, desta forma, o mito da democratização da relação capital-trabalho no paradigma da acumulação flexível. Como diz Valência

Esta é a verdadeira dimensão do “envolvimento” do trabalhador com a empresa: a “democratização” desta relação é um mito que implica taxas de exploração mais altas e degradação dos intelectuais que pregoam os extensos benefícios da globalização, dos paradigmas da Toyota Company e do paradigma japonês (VALENCIA, 2009, p. 189).

O véu da “modernidade” e do avanço tecnológico tem deixado encoberta a realidade das fábricas, das empresas, seja na produção de mercadorias ou nos serviços, nas quais se combinam controle das subjetividades, demissões massivas, altas rotatividades e contratos precários, intensificação do trabalho, soma de responsabilidades com a desespecialização e o aumento de tarefas, além das novas formas de coerção e da sutil intimidação com a ameaça do desemprego pelo não atingimento de metas, por exemplo.

Três consequências do toyotismo atingiram diretamente a organização do trabalho: primeiro foi que à medida que a implantação do sistema foi se ampliando no mundo do mercado industrial, ampliou-se a desregulamentação das condições e dos direitos trabalhistas. Ao contrário do fordismo, em que um trabalhador realizava somente uma única função, no toyotismo um mesmo trabalhador é responsável por funções diversas, executando-as conforme

¹⁸ Ver ANTUNES em “**Os Sentidos do Trabalho**”. São Paulo: Boitempo, 1999

as necessidades da empresa. Em razão dessa flexibilidade é que ficou conhecido também como modelo de acumulação flexível. A segunda foi o aumento das terceirizações no processo de produção, pois se tornou mais barato pagar outra empresa para fazer um determinado serviço do que uma única corporação comandar todo o processo produtivo. Isso ampliou o aumento do desemprego e da formação do exército de reserva de trabalhadores, proporcionando a diminuição média dos salários e o aumento da precarização do trabalho.

A terceira foi que, no toyotismo, não se trata mais da subsunção clássica físico-técnico, mas de uma perfeita subsunção intelecto-afetiva. Giovanni Alves (2008, p. 91) caracteriza isso como subjetividade estranhada, pois esse modelo tem uma capacidade manipulatória muito maior que nos modelos anteriores. Nele não são capturados apenas o fazer e o saber do operário, mas a sua disposição intelecto-afetiva quando convocado a cooperar com a lógica do capital.

Em meio aos consensos e dissensos sobre o novo padrão de reorganização do capital, Antunes afirma a centralidade do trabalho, inscrevendo-se entre aqueles que veem a automatização e a acumulação flexível como “expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação” (2009, p. 52). Segundo ele, é no sentido da crítica que os exemplos de aplicação da “acumulação flexível” no mundo devem ser vistos, a começar pelos seus princípios norteadores no sentido de desnudar seus efeitos não só no chão da fábrica, mas em todas as ramas e espaços de influência do capital, uma vez que o novo espírito da racionalização capitalista sob o signo de toyotismo age sobre o local de trabalho, subsumindo a subjetividade do trabalhador por meio de mecanismos ideológicos e ameaçadores altamente eficazes.

Trata-se aqui de um movimento de racionalização da produção com vistas à reprodução ampliada de capital que percorreu todo o século XX e continua no novo século. Intensificou-se a partir da década de 1970 com a crise do petróleo, com novo surto de superprodução pela ausência de consumidores em decorrência do desemprego e dos baixos salários, fatos que levaram as economias mundiais a refazerem suas contas e a criarem o neoliberalismo, pois a crise, ao puxar os lucros das empresas para baixo, mostrou as fissuras do sistema, que a partir daí precisou vestir-se de uma nova roupagem, que foi a roupagem neoliberal.

As políticas reformistas que se seguiram a esse movimento resultam, portanto, da crise geral responsável pelo desmoronamento do Estado de bem-estar social nos países centrais, assim como do estado provedor nos países semiperiféricos e periféricos, como no caso do Brasil, promovendo a intensificação do movimento de mundialização do capital, notadamente o financeiro, exigindo a implementação de um modo flexível de acumulação capitalista e a

adoção de políticas neoliberais que têm o mercado como princípio fundador e autorregulador da sociedade global competitiva, trazendo sérias implicações para o mundo do trabalho.

Como diz Mészáros, “poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente interligados” (2008, p. 25). De fato, o que se seguiu a tudo isso foram os movimentos reformistas que resultaram nas políticas educacionais postas em operação a partir da década de 1990, notadamente os que envolvem o ensino superior nas universidades, matéria do tópico que segue que traz também a produção de conhecimento na relação da ciência com os novos padrões de reprodução ampliada de capital¹⁹.

1.3 A produção de conhecimento nas universidades federais e a acumulação de capital nos padrões exigidos pela empresa moderna

Neste tópico discutimos a relação da universidade pública com os novos padrões de acumulação capitalista e como foi preciso reestruturar essas instituições de modo a favorecer essa acumulação no contexto da financeirização da economia e do empresariamento moderno. Este tópico concentra fundamentação teórica da parte da tese que trata do papel desempenhado pela universidade pública federal brasileira na reprodução ampliada de capital na atual fase do capitalismo. Uma das formas dessa acumulação encontra-se na lógica da Lei de Patentes, que foi reforçada no governo Dilma Roussef (2011-2016), tema melhor explicitado na Seção II desta tese.

A partir da década de 1970, engendra-se uma conjuntura que com o tempo vai propiciar o surgimento de um tipo de empresa²⁰ descentralizada em unidades espalhadas por diversos países ou regiões nos quais buscam menores custos. Geralmente são multinacionais de grande e médio porte oriundas de países desenvolvidos e chegam aos países periféricos e semiperiféricos, como no caso do Brasil, cercadas de vultosas isenções fiscais, o que as colocam em maior vantagem competitiva em relação às empresas nacionais.

¹⁹ Ver TEIXEIRA, Rodrigo Alves. **A Produção Capitalista do Conhecimento e o Papel do Conhecimento na Produção Capitalista: Uma Análise a partir da Teoria Marxista do Valor** *Revista EconomiA*. Ed. Maio/Agosto 2009. http://www.anpec.org.br/revista/vol10/vol10n2p421_456.pdf. Acesso em 19/11/2019

²⁰ “Empresas” ou “companhias”, “multinacionais” ou “transnacionais”, o que não se deve perder de vista são “as relações oligopolistas que ligam esses grupos, bem como suas características de valorização do capital, do qual não passam, afinal, de suporte organizacional”. Ver CHESNAIS, François. **A mundialização do Capital** – São Paulo: Xamã, 1996:

Essas vantagens ocorrem também pela compra de força de trabalho, de tecnologias e conhecimentos mais baratos, também pela matéria prima em abundância e leis trabalhistas mais flexíveis. Essas empresas surgem com fortes tendências a buscar atuar em todas as áreas onde for possível aplicar suas competências tecnológicas (CHESNAIS, 1996). A esse movimento do capital mundializado Michelet (1985), citado por Chesnais (1996), chama de “estratégia tecnofinanceira” e às companhias que adotam esse tipo de enfoque. Dunning (1988), também citado por Chesnais, atribui a essas o nome de “multinacionais novo-estilo” (1996, p. 76-77). Além das características já citadas, esse novo tipo de empresa pauta-se na financeirização da economia, quase ausência de distinção entre lucro e renda²¹ e aporte sob forma de ativos imateriais. A sua lógica é a do financiamento e não o da venda (exportação). Dentre os aportes financeiros que dão sustentação a essas empresas incluem-se, como aponta Chesnais, “o know-how de gestão, as licenças de tecnologias [...], bem como o *franchising* e o *leasing*, muitas vezes empregados nos serviços” (1996, p. 81).

No caso de um grupo industrial, a valorização do capital se dá “em primeiro lugar, na organização e no acionamento da força de trabalho assalariada na produção (tanto de mercadorias como de serviços). Em segundo lugar, abrange operações, hoje cada vez mais numerosas, efetuadas nos mercados financeiros” (CHESNAIS, 1996, p. 81). Definem-se em oligopólios²², no interior dos quais há uma dependência mútua entre as empresas, mas o que as movem não é a lei da oferta e da procura, mas a competição.

Conforme ainda Chesnais, quem percebeu mais claramente essa capacidade do capital monetário, ou seja, a “de viver às custas da esfera de criação da riqueza” (1996, p. 246), foi Marx. No seu mundo e época, ele já identificava a tendência para a formação de “uma massa organizada e concentrada de capital-dinheiro que, ao contrário da produção real, está colocada sob controle dos banqueiros” (MARX, livro III, de O Capital, capítulo XXV).

Na atualidade, o conjunto dessas empresas que se alimentam de um componente rentista não precisa de subscrição de capital para realizar lucro, não precisa passar pela produção, - embora estejam ligadas a esta impreterivelmente²³ - locupletam-se nos acordos de cooperação

²¹ Chesnais (1996) esclarece que “nos países do Terceiro Mundo, foi fácil perceber, no período 1970-1985, essa distinção entre rentista e empreendedor, em certos ramos da indústria, como a petroquímica e as montadoras automobilísticas” (79-80).

²² Chesnais define o oligopólio como um lugar de concorrência encarniçada, mas também de colaboração entre grupos e forma de barrar a entrada de outras empresas (1996, p. 141-142). Em artigo sobre a teoria do oligopólio, M. Humbert, citado por Chesnais na mesma obra, vai preferir o conceito de “concorrência sistêmica”, pelo fato de considerar conjunturais esses fenômenos.

²³ Chesnais explica que “a autonomia do setor financeiro nunca pode ser senão uma autonomia relativa. Os capitais que se valorizam na esfera financeira nasceram – e continuam nascendo – no setor produtivo. [...] Ela mesma não cria nada. Representa a arena onde se joga um jogo de soma zero: o que alguém ganha dentro do círculo fechado

científica e técnica, *inclusive com laboratórios públicos e universidades*. Nesse grande negócio, o campo que mais concentra capital é o de investimento em pesquisa e desenvolvimento (P&D), também lugar onde se entrelaçam as relações de cooperação e de concorrência entre rivais de um mesmo grupo. Nesse conjunto, “a vinculação entre conhecimento científico fundamental e tecnologia tornou-se sensivelmente mais estreita. Mais do que em qualquer outra época, assiste-se a uma interpenetração entre a tecnologia industrial, de finalidade competitiva, e a pesquisa de base pura” (CHESNAIS, 1996, p.142). Chesnais cita como exemplo o campo da biotecnologia, “onde as ‘ciências da vida’ estão em ligação quase direta com os processos industriais” (1996, p. 142, destaque do autor). Como ressalta,

Muitos campos de inflexão tecnológicos recentes foram resultado de fertilizações recíprocas (ou “combinatórias”) entre certas disciplinas científicas e diferentes técnicas; é o caso dos novos materiais, nascidos do encontro entre a química aplicada, os materiais clássicos e a programação industrial informatizada por microcomputador” (CHESNAIS, 1996, p. 142-143).

A empresa ou multinacional novo-estilo tem na difusão da tecnologia no mundo e os investimentos em P&D um dos seus maiores trunfos, e envolve a participação dos Estados. As empresas se coligam entre si por meio de acordos e alianças em nível mundial, mas também por grupos nacionais com a ajuda dos estados e com a ajuda deste conseguem assegurar competitividade internacional frente as empresas rivais.

Dentre as dimensões da “internacionalização da tecnologia” Chesnais (1996) aponta a que se relaciona com “as atividades de acompanhamento tecnológico e de aquisição de insumos especializados (conhecimentos científicos abstratos, bem como tecnologias já testadas) junto às universidades, aos centros de pesquisa públicos²⁴ e às pequenas companhias de alta tecnologia” (grifo nosso). Dessa forma é que as instituições universitárias, no mundo, a partir da década de 1980 e no Brasil, a partir da década de 1990, passam a ser um campo de atuação dessas empresas na prestação de serviços, seja através de parcerias, seja por contratos que envolvem a pesquisa e gestão de tecnologias e conhecimentos. A essa nova conformação do capital em nível mundial é que Sguissard e Silva Jr. (2009, p. 27), dão o nome de mundialização²⁵.

do sistema financeiro, outro perde (1996, p. 241).

²⁴ O tema será retomado na seção seguinte

²⁵ Diferente da globalização e da internacionalização, nos termos colocados por Sguissard e Silva Junior (2009, p. 27): a mundialização “pressupõe que, bem estruturada a organização social presente e dado esse salto estrutural do capitalismo, este atingiria todos os cantos do planeta e cuidaria, mediante políticas sociais, do bem-estar de todos”, enquanto a internacionalização “consiste no processo de expansão do capitalismo por toda a extensão do planeta por meio do intercâmbio comercial”.

Dessa forma, a mundialização transcende a internacionalização da economia, pois acontece por meio de três dimensões: “intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e fluxo de capital monetário, ou capital financeiro” (CHESNAIS, 1996, p. 52). São modalidades de internacionalização que “devem ser buscadas ao nível das três formas ou ciclos da movimentação do capital, definidos por Marx: o capital mercantil; o capital produtor de valor e de mais-valia; o capital monetário ou capital-dinheiro” (1996, p. 52).

Trata-se, portanto, de uma mundialização que tem como foco o capital produtor de mais-valia, capital produtivo, instrumentalizado por IED (Investimento Externo Direto) de empresas que atuam no interior de grandes corporações transnacionais e multinacionais. Ao romper com o paradigma tradicional - que atuava com base no comércio exterior e nos fluxos de capital monetário – essa nova empresa inaugura um novo paradigma, com novas estruturas produtivas, organizativas e de gestão, com amparo em tecnologias atuais no âmbito da terceira revolução tecnológica. Ainda sobre essa nova ordem econômica, sobre os objetivos e sobre como se estruturam e organizam essas empresas Sguissardi e Silva Jr. acrescentam

no atual contexto de economia mundializada, ainda que o IED seja o centro dessa nova ordem econômica, a força do capital monetário ou financeiro faz-se presente na estruturação do novo paradigma corporativo descrito. O capital financeiro torna-se hegemônico e o monetarismo assume o lugar da macrogestão econômica em nível mundial, influenciando largamente as estruturas das grandes companhias mundialmente organizadas e dos Estados nacionais, tornando altamente instável um pacto mundial, que em vão se tenta construir (2009, p. 30)

Na contramão, inclusive, da tão proclamada globalização, a competitividade nesse modelo é questão de sobrevivência das empresas, pois o objetivo é o lucro, crescer e durar, independente de nacionalidade. Mesmo porque “o rendimento financeiro dos ativos é vigiado pelos detentores de carteiras de ações, e tanto mais de perto melhor, na medida em que estes são, cada vez mais frequentemente, grandes investidores institucionais (fundos de pensão, grupos de seguro gerindo carteiras de ativos importantes)” (CHESNAIS, 1996, p. 77).

Dessa forma, segundo Sguissardi e Silva Jr., numa realidade em que “as fronteiras entre lucro e renda se tornam cada vez mais fluidas” (2009, p. 31), as empresas multinacionais de novo estilo se consolidam e passam a ser o fio condutor da economia mundializada, sob a égide da gestão monetária do capital financeiro. Procuram se cercar de vantagens principalmente junto a empresas e instituições nacionais, internacionais ou multilaterais. Eis o contexto em que aconteceram as reformas institucionais públicas das décadas de 1980 e 1990, quando o Estado, por meio de um complexo campo jurídico,

possibilitou o ‘sugar’ de tecnologias e inovações tecnológicas *das próprias universidades federais* com indução financeira por meio de recursos originários do fundo público estatal. Isto mediante programas de incentivo à pesquisa e desenvolvimento (P&D) como os previstos pela Lei do Bem²⁶, que beneficiaria empresas de capital nacional e internacional, com a predominância do uso das inovações por estas últimas. Soma-se a isso a Lei de Inovação Tecnológica²⁷, que coloca os pesquisadores universitários dentro de empresas de capital nacional e internacional, novamente com predomínio destas. Dessa maneira, as *Ifes vão se colocando a serviço das empresas multinacionais de novo estilo* e, assim, perdendo sua autonomia. Sua pauta de pesquisa é a que interessa, enquanto sua autonomia é posta em segundo plano. E o Estado nacional perde sua soberania (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009, p. 31-32, grifo nosso).

Todos esses conhecimentos vão juntando as pontas do que antes se mostrava fragmentado, levando-nos a visualizar a racionalidade do mercado em nível mundial que passa a ser também a racionalidade das decisões e políticas de Estado e de governos e, da mesma forma, a racionalidade física, pedagógica, de gestão, de trabalho e de pessoal docente e técnico-administrativo implantada nas IFES. Ou seja, é em conformidade com esse movimento que a universidade pública passa a ser fornecedora de capitais intangíveis, o capital humano, ou seja, mão de obra, e capitais tangíveis, as estruturas, a própria pesquisa e seus resultados.

Sendo a estratégia tecnofinanceira o resultado de uma evolução das atividades das companhias do exterior, passando da produção material para o fornecimento de serviços, como afirma Michelet (1985) citado por Chesnais (1996), o próprio know-how e o P&D dessas empresas será o serviço provedor de sua força econômica e competitividade possibilitados pelo Estado. O que é produzido na educação básica, profissional e superior, consubstanciado na força de trabalho superqualificada e a pesquisa, são requisitos centrais para a multinacional novo estilo. Para estas empresas todos os setores são vantajosos em potencial, desde que favoráveis a aplicação de suas competências tecnológicas, diversificando-se, inclusive, para além do seu setor de origem. Assim é que dentre esses serviços inserem-se os oferecidos pela universidade.

²⁶ *Lei do Bem* é como ficou conhecida a Lei 11.196/05, responsável pela concessão de incentivos fiscais a pessoas jurídicas que realizarem pesquisas no campo da inovação tecnológica. O governo federal, por meio do MCTI, utiliza esse mecanismo jurídico para incentivar o setor privado a investir em inovação e com isso *aproxima as universidades e institutos públicos de pesquisa de empresas privadas*.

²⁷ *Lei de Inovação Tecnológica*, Lei 10.973/04, regulamentada também em 2005 pelo Decreto 5.563/05, dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Foi modificada em 2016, pela Lei 13.243/16, no sentido de superar entraves da versão primeira, aprimorando as regras para transferência de recursos, contratação de bens e serviços de empresas privadas, tornando mais claras e flexíveis a relação público-privado nesse campo.

a instituição universitária entre as instituições, entidades, empresas e organizações nacionais, internacionais e multilaterais, posto que o arcabouço jurídico construído com a institucionalização dos serviços não-exclusivos do Estado ou competitivos (setor que está na origem da reforma do Estado no Brasil) induzirá a aproximação da universidade com as empresas nacionais ou multinacionais de novo estilo, com *graves consequências para as atividades principais desta instituição, para o trabalho e a vida dos professores [...]* (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009, p. 32, grifo nosso).

De acordo com os autores, a racionalidade das reformas nas IFES brasileiras e que teve início especialmente a partir de 1995 “é muito mais clara e transparente nos dias de hoje²⁸ do que há quase uma década” (2009, p. 33). Como resultado da pesquisa que realizaram sobre a intensificação do trabalho docente, Sguissardi e Silva Jr. escreveram a obra que ora utilizamos como referência. Nesta fica clara a força do arcabouço jurídico na materialização das reformas que viriam a se concretizar pelas décadas posteriores a 1990, ou seja, o guarda-chuva jurídico criado seria a matriz das mudanças nas IFES e no trabalho docente, que resulta na equivalência entre o tempo da universidade pública federal e o tempo da economia global ao tempo em que define, também, a reconfiguração do trabalho docente, tema que será tratado na Seção II desta tese, como segue.

²⁸ Os autores se referem aos quatro anos anteriores a 2009, período correspondente ao corte cronológico da pesquisa que realizaram que teve como objeto de estudo a prática universitária ou o trabalho dos professores de 15 instituições federais de ensino superior da região Sudeste brasileira e, como amostra, sete dentre elas. O estudo foi possível por meio de um programa de pesquisa, que teve início com o livro *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção* (1999 e 2001) e se concluiu com o estudo que deu origem ao livro *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico* (2009), utilizado como referência neste estudo.

SEÇÃO II

O TEMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL: CONTROLE E REGULAÇÃO DA PRÁTICA UNIVERSITÁRIA

O tempo decorrente dos novos processos de controle e regulação sociais, acadêmicos e econômicos, identificam-se na instituição universitária pública constituindo-se em sua nova cultura a orientar as práticas cotidianas dos professores pesquisadores, que as incorporam e reproduzem, contraditoriamente, formando-se a si mesmos
(Lucena e Silva Jr.)

Na Seção I apresentamos a base teórico-estrutural da análise, na qual discutimos as fases e crises do sistema capitalista no mundo e suas implicações para o mundo do trabalho. Mostramos também algumas das categorias explicativas da relação capital-trabalho na perspectiva marxista e o trabalho nas dimensões ontológica e econômica. Discutimos como o Estado e suas instituições assumem demandas do capital, reconfigurando-se conforme padrões exigidos pelo mercado, como a financeirização da economia e a relação da universidade pública com a empresa novo estilo.

Nesta seção, continuamos analisando a universidade pública federal e o trabalho docente, apresentando inicialmente a agenda internacional no contexto referido na Seção anterior, a articulação entre as políticas econômicas no novo modelo de Estado e de universidade, que favorece a situação que estamos chamando de equivalência entre o tempo da economia do Estado neoliberal e a nova universidade, pela agenda de controle e regulações que vem sendo posta em prática na cultura universitária e sua relação com os novos padrões da relação entre Estado capitalista neoliberal, sociedade e mercado²⁹.

Duas explicações precedem antes de seguirmos com a análise nesta seção. Primeiro é esclarecer que a universidade aqui analisada é a universidade no seu tempo, a instituição possível de ser em um cenário econômico-político em transformação, partindo do princípio de que as mudanças são necessárias e não acontecem só porque são necessárias, mas porque tempo e história alimentam-se de mudanças. Portanto, como já dissemos anteriormente, concebemos a universidade não como agência reprodutora das expectativas do mercado ou como uma

²⁹ Ver PERONI, Vera. **Política Educacional e o Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

assimiladora estéril das políticas impostas, mas como instituição que se faz no processo histórico-social e que ao aderir às políticas do Estado neoliberal e ao criar normatizações de acordo com essas políticas incorpora padrões definidores da sua organização e da sua cultura no tempo, assim como dizem Sguissard e Silva Jr, a universidade que “incorpora uma cultura construída ao longo de sua história e, ao orientar-se por ela na adesão a políticas oficiais, normas e projetos, reproduz essa cultura, atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional” (2009, p. 20).

A segunda explicação é que não tratamos a reestruturação como uma política deliberada para penalizar uma fração de classe ou mesmo de uma conspiração do Estado ou de governos para com a universidade federal brasileira. Analisamos as transformações históricas por que passa um tipo específico de instituição na sociedade capitalista, relacionando essas transformações ao movimento macroeconômico e social, partindo do princípio de que nenhuma instituição, funcionando no interior do sistema capitalista, está fora e imune aos efeitos das transformações vividas por esse sistema.

No tópico que segue focalizamos a agenda de organismos internacionais para as universidades, que conhecemos por meio de declarações e cartas de intenções, nas quais está explícito o que reservam esses organismos para a instituição universidade e o ensino superior, partindo de diagnósticos e orientações para a construção de uma universidade para o novo milênio cada vez mais afinada com a economia mundial.

2.1 Diagnósticos, normas e orientações para a construção da universidade do século XXI

Os documentos dos organismos internacionais voltados para a universidade e o ensino superior, produzidos a partir da década de 1990, são resultados de vários encontros e conferências entre países centrais e signatários, nos quais foram discutidos temas como, por exemplo, como adequar a instituição aos novos padrões de desenvolvimento das forças produtivas. Esses documentos foram ratificados por ministros de educação de diversas países e seus conteúdos apresentam claramente o que esses países pensam para a universidade e o ensino superior, tanto para o momento em que foram produzidos como para a construção da almejada universidade para o século XXI. Trata-se de matéria fundamental quando o assunto é política educacional no Brasil e no mundo e muito raramente ausente quando o assunto é trabalho docente no ensino superior.

Um marco importante na mundialização do movimento de reformas foi a Conferência Mundial de Educação Superior realizada em 1998, em Paris, promovida pela UNESCO, que

resultou na Declaração de Sorbonne, de 1999. Embora já estivessem ocorrendo outras ações de menor envergadura, este foi sem dúvida o início do que viria a se configurar como as orientações que incidiriam sobre o ensino superior nas universidades públicas brasileiras. Na Declaração de Sorbonne está posto que o papel do ensino superior é contribuir para o “desenvolvimento endógeno, genuíno e sustentável”. E para tornar isso possível “é preciso que a educação superior [proceda] a mais radical mudança e renovação que por ventura lhe tenha sido exigido empreender” (PARIS-UNESCO, 1998).

Essa mesma perspectiva marcou o processo de Bolonha, reunião ocorrida na Itália, em 1999, da qual saiu também uma declaração, a Declaração de Bolonha, subscrita por 30 países cujo intento era criar o EEES (Espaço Europeu do Ensino Superior). Neste documento está previsto o papel econômico-produtivo das universidades para o século XXI, além de propor a reestruturação do ensino superior de outros países fora da Europa, de forma que estes pudessem ajustar seus sistemas ao formato do sistema europeu.

Ambas as declarações apontam para a construção de um espaço comum para o ensino superior pela “organização dos cursos segundo a mesma estrutura”, de forma que as universidades se estruturam a permitir que os estudantes se insiram em qualquer universidade europeia pelo aproveitamento de créditos. Para que isso fosse possível, a universidade deveria ser transformada para se ajustar às novas exigências do espaço econômico. A intenção era tornar a Europa mais competitiva e a mais dinâmica do mundo no campo do conhecimento.

A OCDE, em relatório de 2007 para o ensino superior, sugere que as universidades intensifiquem seu papel no desenvolvimento econômico, cultural e social de sua região; que devem ter mais autonomia (financeira), que criem as condições regulamentares e fiscais mais propícias à cooperação entre universidade-empresa. Recomenda ainda que as instituições devem demonstrar um *espírito de empresa, alargando a oferta de serviços que atendam às necessidades mais amplas do mercado e do empresariado*, a exemplo do que propõe também a Organização Mundial do Comércio (OMC), outra instância internacional que influencia, direta ou indiretamente, a educação no mundo. Esta que, por meio do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), autorizou a liberação do comércio de 156 tipos de serviços, dentre eles a educação superior, *por ter maior capacidade de atrair interesses empresariais*, não registrando dentre as suas orientações outra coisa senão a intenção de transformar a educação de direito social em mercadoria, e em particular o ensino superior.

Mas, por outro lado, além desses documentos, destaca-se o *Pour un médèle européen d'enseignement supérieur*, de 1998, também conhecido por Relatório Attali, com expressivos diferenciais em relação aos relatórios anteriores. O Relatório Attali surge como resultado do

trabalho da Comissão presidida por Jacques Attali (economista e escritor francês que organizou e presidiu o evento). Segundo Catani e Oliveira, “o Relatório Attali demonstra grande preocupação com a redefinição da missão das universidades e das grandes escolas francesas, considerando as revoluções em curso” (2002, p. 83). No Relatório está dito que a qualidade de vida na França será determinada pela elevação do nível de qualificação dos franceses, demonstrando preocupação com a natureza e o papel do ensino superior. O documento defende que a longo prazo se promova “maior unificação e harmonização dos cursos e diplomas, bem como a definição de um modelo europeu específico de educação superior que *não fosse burocrático ou modelado pelo mercado*” (2002, p. 83, grifo nosso).

Início da década de 1990, para a educação na América Latina, vamos encontrar três documentos da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL, que analisaram a situação na região na época e apontam recomendações aos seus países com o intuito de fortalecer suas democracias, ajustar e estabilizar suas economias para que estes possam em futuro próximo incorporar os avanços tecnológicos já em curso no mundo. O primeiro desses documentos é de 1990, intitulado *Transformación Productiva com Equidad. La tarea prioritária del desarrollo de la America Latina y Caribe em los años noventa*. Esta, dentre outras medidas, recomenda a modernização dos *serviços públicos* com vistas a uma *transformação produtiva*, onde a produtividade e competitividade aparecem como molas mestras nas estratégias dos formuladores políticos da CEPAL. Para eles, a competitividade deverá estar apoiada “em uma incorporação sistemática e deliberada do progresso técnico ao progresso produtivo”, evidenciando, assim, o estreito vínculo entre educação, produtividade e mercado.

O segundo documento, *Educación y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidade* (CEPAL, 1992), grande inspirador das mudanças, deixa ainda mais evidente a natureza das recomendações quando afirma que “a incorporação e difusão do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade” (p. 22). Isso exige, segundo o documento, “a realização de amplas reformas nos sistemas educacionais”, no que está implícita a política de intensificar a relação da pesquisa científica e da ciência com as demandas do capital.

O terceiro documento, intitulado *Equidade y transformación productiva: um enfoque integrado*, de 1996, considera o investimento em educação como fator integrador entre reestruturação produtiva e equidade. Neste, educação e conhecimento aparecem como os promotores do progresso e do desenvolvimento.

Necessário citar também dois importantes documentos do Banco Mundial nesse processo. O primeiro, “*Banco Mundial: Ensino Superior: lições derivadas da experiência*”, de

1994, no qual reconhece a importância dos investimentos em educação superior para o crescimento econômico e desenvolvimento social. Adverte que o setor vive uma crise mundial, em função das restrições fiscais generalizadas, levando principalmente os países em desenvolvimento a restringirem os orçamentos de educação, especialmente os gastos por aluno. Como as crises são mais agudas nesses países, os ajustes fiscais foram mais drásticos, tendo em vista as dificuldades destes de conter as pressões pelo aumento das matrículas, por conta da situação de baixas taxas de acesso. Foram reais as restrições de gastos por aluno desde o final dos anos 1970.

Dentre os problemas identificados pelos técnicos do BM como empecilhos para a construção da universidade para o novo milênio estão: baixa relação entre alunos e professores, subutilização da estrutura e dos serviços, duplicação de programas, altas taxas de evasão e repetência, e uma proporção muito elevada do orçamento para despesas não-educacionais como habitação, alimentos e outros serviços subsidiados para estudantes. “Em um país da América Latina, por exemplo, como aponta o Relatório, os custos por estudante de universidades públicas são sete vezes maiores do que em universidades privadas, devido às taxas mais altas de repetência e evasão” (BM, p. 4).

Como medidas solucionadoras dessas problemáticas, a instituição internacional aponta: diversificação das instituições e das fontes de financiamento, redefinição do papel do Estado no que se refere à autonomia e a responsabilidade institucional (reestruturação nos marcos do capital financeiro) e adoção de políticas que enfatizem a qualidade e a equidade, esclarecendo que por não haver um plano apropriado para todos os países, por conta da variação das condições políticas e econômicas entre as regiões, o ritmo e a importância na implementação dessas políticas sejam relativos em cada país e circunstanciais para cada nível de renda e nível da educação “por exemplo, cobertura de nível primário e secundário e a existência de instituições privadas” (BM, 1994, p. 3).

O segundo Relatório/diagnóstico, intitulado “*A educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas*”, de 2000. Nesse consta que “Nações situadas na classe de renda baixa ou médio-baixa [...] devem se limitar a desenvolver a capacidade para acessar e assimilar novos conhecimentos” (BM, 2000, p. 38), numa clara alusão a uma política de consumo de conhecimento. Para Leher (2012, s/p), este teria sido o fio da meada responsável pelas reformas nas universidades públicas brasileiras e diz isso no texto “Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente”, no qual destaca que embora este seja um propósito mais antigo, reportando-se ao Relatório anterior,

é a partir de 1994 quando o Banco Mundial publicou o seu já célebre documento “lições derivadas da “experiência”, que as políticas para a educação superior de muitos países latino-americanos, em conformidade com as suas frações burguesas dominantes, passaram a perseguir o objetivo de desconstituir o chamado modelo europeu de universidade. Conforme o Banco Mundial, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a gratuidade das instituições públicas, os traços mais distintivos deste modelo, seriam anacrônicas com a realidade latino-americana (LEHER, 2012, s/p).

As quatro diretrizes do primeiro documento são reforçadas no segundo, quando fica clara que a orientação de diversificação de fontes refere-se à privatização de setores das universidades públicas, que em grande medida se fez sentir principalmente no que se relacionava a serviços a estudantes, cursos de especialização pagos, as Parcerias Público-Privadas. O assunto será abordado no tópico que segue, no qual também tratamos do neoliberalismo, da reforma do Estado e de como funcionou, no Brasil, o processo de reconfiguração do mundo científico-acadêmico, pontuando o lugar da universidade pública nesse movimento.

2.2 Agenda internacional e receituários para reestruturação das universidades

Para superação da crise geral do capitalismo nos anos 1970 e do modelo taylorista-fordista de produção a receita seria a implantação do neoliberalismo³⁰, cujos efeitos foram sentidos na economia com a acumulação flexível ou toyotismo (temas já tratados na Seção I) e no campo da política com a desarticulação do Estado de bem-estar social³¹, nos países centrais e do “Estado provedor”, nome dado aos Estados de países com nível de desenvolvimento baixo em relação à Europa, por isso considerados semiperiféricos ou periféricos à economia capitalista global.

Nesse contexto, os sistemas de ensino teriam que seguir a lógica do formato neoliberal da economia e do Estado para formar o trabalhador produtivo. Previtali e Fagiani lembram que no período de consolidação do fordismo/taylorismo, o processo de construção desse novo

³⁰ A literatura consultada considera o neoliberalismo em dois aspectos: do ponto de vista do capital significa a garantia de sua reprodução cada vez mais concentrada; do ponto de vista do trabalho, é sinônimo de superexploração e miséria.

³¹ O Estado de Bem Estar Social surge num determinado momento histórico e pressupõe a utilização do poder político para imposição, através do Estado, das medidas necessárias à acumulação e expansão do capital então ameaçadas. A estratégia de intervenção na economia tinha por finalidade encontrar novas formas de manutenção da ordem capitalista dominante e garantir a expansão do capital, dado o esgotamento da fase anterior fundada no predomínio das “livres” leis do mercado (PREVITALI e FAGIANI, 2017, p. 79).

trabalhador já se fazia nas escolas “através de reformadores inspirados no mundo empresarial, importaram os princípios e as normas de organização fabril fundados no taylorismo e fordismo para as salas de aula” (2017, p. 80).

No período de implantação do neoliberalismo assiste-se movimento análogo pela importância que se deu aos princípios do toyotismo para formar o novo trabalhador produtivo flexível. Para Ricardo Antunes (2011), no campo econômico, essas transformações atingem em cheio o universo do trabalho, centro nevrálgico do capital, com a efetivação da desregulamentação e flexibilização das leis trabalhistas, a privatização e a desindustrialização, que cresce e se efetiva provocando uma retração da força de trabalho industrial e ampliação da tendência à proletarização, por meio da subproletarização, da terceirização e do subemprego. Paralelo a esse processo há o crescimento do setor de serviços, tendência apontada por Braverman (1977), “já amplamente visível no setor do comércio, das comunicações e transportes” (ANTUNES, 2011, p. 43). No Brasil, os efeitos dessas transformações começam a ser sentidos no início na década de 1990.

O que se seguiu como consequência do neoliberalismo no Brasil foi a desresponsabilização com os serviços sociais, privatização ou reestruturação de empresas e instituições. O sentido foi o mesmo dos países centrais, ou seja, formatar a economia e o Estado para dar respostas à crise de acumulação de capital causada pela superprodução responsável pela crise geral do capitalismo nos anos 1970, ideia encontrada na maioria das obras que analisam a conjuntura econômica mundial. Com isso, inicia-se também o processo de intensificação do movimento de mundialização do capital, especialmente do capital financeiro, fenômeno chamado de globalização, a parte político-ideológica do neoliberalismo. Esta, segundo Previtali e Fagiani

pode ser definida como a aceleração intensa dos processos de internacionalização e mundialização, inerentes ao capitalismo desde sua fase original nos séculos XV e XVI. A necessidade de expansão do capitalismo implicou em um processo de internacionalização dos países, visando à conquista de novos mercados (2017, p. 84).

É este cenário da economia-mundo que vai cobrar mudanças na universidade enquanto espaço de produção de conhecimentos e de formação de mão de obra, itens considerados essenciais para o desenvolvimento econômico, cultural e intelectual dos países. A universidade é convidada a se reorganizar nessa nova ordem conjuntural para atender a um dado padrão social, político e econômico, obviamente, em ritmo compatível com o desenvolvimento diferenciado dos países. Nessa perspectiva, segundo Catani e Oliveira (2002, p. 11), referindo-

se tanto à expansão do ensino superior privado (Fernando Henrique Cardoso), como a expansão das universidades públicas (Luís Inácio Lula da Silva), a reestruturação ocorre “propugnada pelos agentes multilaterais, objetivando reduzir a esfera pública e ampliar a esfera privada³²” levando à reconfiguração da universidade e do ensino superior públicos. Como dizem os autores,

[...] as políticas públicas no Brasil passam por um processo de mercadorização do espaço estatal ou público e, no caso da educação superior, o movimento de reconfiguração tem como meta a reorganização desse espaço social, segundo a lógica do mercado, em meio à redefinição dos conceitos de público e de privado, o que estaria promovendo um processo de mercantilização do saber e do ensino. Nesse contexto, as modificações da natureza das Instituições de Ensino Superior (Ies) tenderiam, por sua vez, a responder às demandas do mercado (CATANI & OLIVEIRA, 2002, p. 11).

Para compreender todo esse processo, necessário recuar na história. No século XVIII, na Alemanha, deu-se a incorporação da ciência ao mercado, política encampada por grupos econômicos ligados à química e à mecânica. Como resultado dessa política, por volta de finais do século XIX, o sistema universitário alemão já possuía número considerável de professores e condições propícias a desenvolverem pesquisas básicas nessas áreas, inicialmente dispendo de laboratórios bem equipados e uma leve carga de trabalho, o que facilitava as experiências cujos resultados eram exportados para outros países, atraindo estudantes de todo o mundo e que se tornariam os profissionais exigidos pelas novas indústrias. Na virada do século, as indústrias químicas e de serviços mecânicos da Alemanha já empregavam mais de 650 químicos e engenheiros.

Esse período Braverman (1977) descreve como de início da era do capitalismo monopolista, o chamado imperialismo clássico, quando parcela significativa do ensino superior foi girada para atender as demandas das nascentes indústrias e as universidades aumentam o potencial dos laboratórios e instrução científica nos mais aplicados departamentos de engenharia e ciências físicas. Principalmente a indústria mecânica tem os seus aportes de profissionais capacitados pelo incremento do ensino superior para atender o mercado em ascensão. Se por um lado o ensino superior ocupou-se em responder ao crescimento da indústria, por outro, a universidade de ensino, pesquisa e extensão seguia seu curso no modelo humboldtiano³³, montando as bases que a transformariam em uma das instituições mais

³² A esse respeito, conferir ainda: Chesnais (1996); Harvey (1992); Oliveira (1998); Chauí (1999^a) Silva Jr. & Sguissard (1999^a); Dourado & Oliveira (1999).

³³ A universidade de modelo humboldtiano (idealizada por Wilhelm vom Humboldt, ministro da Prússia, século

consolidadas em termos de produção científica e da formação de intelectuais, cientistas, profissionais para todas as áreas, não de forma homogênea no mundo, mas de acordo com o desenvolvimento de cada país, daí que a criação e a política de fortalecimento das universidades variaram também de país a país. O que o Brasil agregou dessa política e como isso foi se desdobrando e sendo incorporado e compondo a nova identidade da universidade pública brasileira?

No caso do Brasil, não há como deixar de associar a história da sua universidade aos séculos de dependência econômica, política e cultural que viveu em relação às metrópoles. Ao contrário das outras potências coloniais que dominaram o continente americano, Portugal não permitia que tivesse ensino superior em suas colônias, principalmente na sua maior e mais rentável, o Brasil. Daí que o surgimento desta instituição no Brasil se deu tardiamente em relação inclusive a outros países da América Latina. Só veio a surgir no Brasil após três décadas da República, em um momento de profícuas discussões republicanas no campo educacional em meio aos enfáticos discursos da necessidade do Brasil se atualizar perante as grandes potências por meio do crescimento do perfil intelectual para o bem do processo civilizatório preconizado pelas elites.

O Brasil republicano carecia de se adequar aos parâmetros de um país civilizado nos moldes dos países desenvolvidos. Dois modelos imprimiram feições às universidades: o hunbolthiano e o napoleônico³⁴. O Brasil pode-se dizer que conviveu com os dois, às vezes um, às vezes outro, ou um e outro, em menor ou maior proporção, variando no tempo e no espaço de acordo com a cultura acadêmica de cada instituição³⁵.

Como país semiperiférico das economias centrais, no Brasil as reformas educacionais tenderam a responder ao chamado do capital. Assim é que a universidade pública alia o seu tempo ao tempo da economia global, de forma que não soa anacrônico atualizar a caracterização que Marx e Engels fazem da burguesia e do capitalismo em relação ao mercado mundial no Manifesto Comunista (1848): “a burguesia ocupa todo o globo terrestre impelida pela necessidade de permanente ampliação da venda de seus produtos. Ela tem de implantar em todas as partes, construir e estabelecer ligações em todos os cantos” (MARX e ENGELS, 2014,

XIX) tem como princípio a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. O professor é antes de tudo um pesquisador e o trabalho docente se realiza mediante um saber adquirido pelo docente enquanto investigador. Posteriormente é que a extensão foi associada a esse modelo.

³⁴ O modelo francês-napoleônico de universidade caracteriza-se por uma organização não-universitária, de cursos profissionalizantes, centrada em cursos isolados ou faculdades. Foi adotado no Brasil com a vinda da família real quando foi criado pela primeira vez o ensino superior no país.

³⁵ Ver Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho “**A Universidade no século XXI: para uma universidade nova.** Coimbra: Edições Almedina S.A, 2008.

36). Em outro parágrafo, completam “através da exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países, [...] ela cria um mundo a sua imagem e semelhança” (p. 36). Mészáros (2004) trata disso em “Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização”, no qual apresenta trecho de Carta de Marx a Engels, de outubro de 1858, “a tarefa histórica da sociedade burguesa é a criação de um MERCADO MUNDIAL, pelo menos nas suas grandes linhas, e de uma produção apoiada nas suas bases” (MÉSZÁROS, 2004, p.37, s/n, destaque do autor)³⁶.

Três aspectos relevantes para compreensão da matéria estão no movimento de totalidade, nas contradições que se tornam mais visíveis nos momentos de crise e na consciência de classe possível de ser construída pelo acirramento dessas contradições. Em relação à totalidade, tem-se presente que das condições materiais em que vivem as sociedades e da relação de reciprocidade entre infraestrutura e superestrutura na sociedade capitalista, o estudo de realidades particulares em momento algum são isoladamente particulares, uma vez que nenhuma está apartada ou infensa ao movimento macroeconômico do Estado capitalista, uma vez que as ações desse Estado estão baseadas em uma concepção de mundo, de sociedade e de mercado e sua configuração é a configuração de suas instituições resultados de suas políticas, que são determinantes do tipo de educação e de sujeito que se quer formar. Havemos de concordar com Graciani quando ela diz:

Não há como separar a análise da instituição universitária do contexto histórico em que ela se manifesta, pois [...] partimos do pressuposto de que as instituições educacionais são instrumentos criados e utilizados pela sociedade para reproduzir o sistema de relações existentes, de forma a garantir e perpetuar a própria sociedade em sua forma atual (GRACIANE, 1982, apud FONSECA NETO, 1998, p.16).

Da mesma forma, Maria de Lourdes de A. Fávero (1980), ao resgatar a relação dialética entre o todo - o sistema capitalista de produção e os mecanismos dos quais se prevalece para atender as necessidades de expansão - e a parte, pelo princípio metodológico da investigação dialética da realidade social, esclarece que “cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe” (FÁVERO, 1980, p.17), também Kosik,

fato ou fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como momento de um determinado todo, desempenhando dupla função, a

³⁶ Comunicação apresentada no **Encontro Internacional** “Civilização ou Barbárie”, Serpa, 23-25/Set/2004.

única capaz de fazer dele efetivamente um fato histórico: de um lado definindo a si mesmo, e de outro definindo o todo. Neste sentido, ele seria ao mesmo tempo produtor e produto, determinante e determinado (1976, p. 40).

Compreendemos, assim, que qualquer que seja o aspecto estudado relacionado à Universidade, enquanto fato histórico, não será compreensível fora do todo do qual recebe condicionamentos e definições identitárias. Fávero, ao se referir à criação de uma universidade, de uma instituição de ensino superior ou de uma reforma de ensino, esclarece “deve também ser entendida como um fato histórico e, como tal, estão historicamente condicionadas e em íntima relação com os valores e demais instituições da sociedade de onde emergem” (FÁVERO, 1980, p. 17). Como trabalho e educação³⁷ são atividades especificamente humanas (SAVIANI, 2007, p. 152) e realizadas socialmente em sintonia com o fazer humano, tem-se presente que só o ser humano educa e é educado, mas educa em condições e relações materiais específicas, condições estas forjadas no lastro dos formatos econômicos e sociais de cada sociedade.

Em relação às contradições, reportamos a discussão ao estudo de Marx sobre o papel da mercadoria, que oferece subsídios para compreensão da temática, embora se trate de objetos de natureza bastante distintas. Ele observou a mercadoria inicialmente na sua forma mais imediata, visível, depois como mediadora das relações sociais e viu que nestas a mercadoria não se mostra como ela é, pois guarda uma contradição pela dualidade que expressa, tem valor de uso e valor de troca, em que o valor de troca constitui também uma dualidade, pois é formado de trabalho necessário e trabalho excedente, que produz a mais-valia que valoriza e autovaloriza o capital, permitindo com isso que se opere o metabolismo do sistema capitalista no mundo. Mas essas dualidades e contradições não são visíveis, não se apresentam à observação imediata em suas reais dimensões. Ao contrário, como diz Sweezy,

a forma de produção de mercadorias constitui o véu mais eficiente do verdadeiro caráter de classe da sociedade capitalista. Em primeiro lugar, todo mundo aparece como apenas um dono de mercadoria com alguma coisa a vender – tanto os proprietários de terra e capitalistas como os trabalhadores. Como proprietários de mercadorias estão todos em pé de igualdade; suas relações não são as que se observam entre senhores e servos num regime de domínio pessoal, mas as relações contratuais de seres humanos livres e iguais (1983, p. 42).

³⁷ Dois conceitos colocados intencionalmente nessa ordem mesmo, na perspectiva materialista da história: o trabalho enquanto matéria, aquele que produz a existência humana e engendra o tipo de educação que foi possível em dado tempo e em dada sociedade.

Analisando essas contradições e dualidades, é fato que estão bem presentes no tecido social por meio das relações sociais. Tomamos como exemplo uma mercadoria com status de moderna, que chama atenção pelo fato de se tratar de algo hoje bastante familiar. Estamos falando das novas tecnologias sofisticadas com o que se fabricam os celulares. Na produção dessas tecnologias existe o trabalho semiescravo de trabalhadores asiáticos e africanos que confere valor à mercadoria, e é esse valor/trabalho que se objetiva nas mercadorias pelas relações sociais de produção que não aparece aos olhos de quem os consome. A ideologia da modernidade se encarrega de solidificar e naturalizar essa condição, por meio de mecanismos ideológicos a serviço do capital e que estão impregnados na cultura. Dessa forma, na sociedade capitalista, poderíamos elencar inumeráveis instituições e situações que, embora não possam ser comparadas à mercadoria tal qual Marx mostrou, escondem dualidades.

Por outro lado, podemos pensar esse movimento em relação à universidade pública assim como para qualquer outra instituição na sociedade capitalista, e nesta o mais visível é o fato de ser uma instituição social que tem por objetivo promover o ensino em nível superior para a formação humana a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se, assim, lugar de formação de profissionais qualificados. A essa instituição compreensível que muitos almejam chegar, seja como estudante, seja como docente, pois ela tem um status diferenciado na sociedade por congregar um quadro de professores preparados para exercer a docência em nível superior. Para alguns, chegar à universidade ainda é garantia de emprego, para outros ainda é garantia de estabilidade financeira. No entanto, visualizá-la apenas dessa forma significa apartá-la da sua outra parte, significa não identificar as conexões que a mantêm ligada às bases materiais da sociedade e o que a move ao adotar determinadas performances em tempos diferentes da sua história.

Nessa perspectiva é que Maurício Tragtenberg situa a instituição universidade, ou seja, vê a universidade enquanto parte do movimento de reprodução do capital na nova ordem social capitalista e de ela reproduz uma cultura e formação contraditória ao seu caráter social, como ressalta ao dizer que ela “reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas pelos servos que ela forma” (2009, p. 3). Em “A Delinquência Acadêmica”³⁸, Tragtenberg vê a universidade como instituição que domina o saber. Para ele, é notória a “relação entre a dominação e o saber, a relação entre o intelectual e a universidade

³⁸ Artigo publicado na obra **A Delinquência Acadêmica**: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo, Editora Rumo, 1979, pp. 15-23, livro editorado em 1979 pelos alunos do quinto semestre de Editoração da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, em conjunto com os professores das disciplinas pertinentes, conforme consta na quarta página do original (TRAGTENBERG, 2009, p. 1).

como instituição dominante ligada à dominação, a universidade antipovo” (2009, p. 1), mostrando a universidade para além da visão humanística que, como alerta o autor, escamoteia a universidade contraditória, de classe, ressaltando que “não é uma instituição neutra; mas sim de classe, onde as contradições aparecem. Para obscurecer esses fatores, a universidade desenvolve uma ideologia de saber neutro, científico, uma neutralidade cultural e um mito de saber ‘objetivo’ acima das contradições sociais” (2009, p. 15).

Essas contradições nos remetem ao terceiro aspecto aqui tratado, que é a formação da consciência de classe. Para Tragtenberg (2009), ao se tornarem mais visíveis e com maior ênfase nos momentos de crise, as contradições fomentam maior possibilidade de compreensão da dominação e de avanço na consciência de classe, como esclarece o autor, “a universidade está em crise e isso ocorre porque a sociedade está em crise. Através da crise da universidade é que os jovens funcionam, detectando as contradições profundas do mundo social refletidas na universidade” (2009, p. 1).

O fato de a universidade estar ligada à produção de conhecimento e de seus desdobramentos para a constituição do ser, a formação, leva a que a indaguemos sobre o conhecimento que produz e para quê. Em Marx vimos a preocupação com o destino dado ao conhecimento. Para ele, este deve estar a serviço do oprimido, para que ele o alcance e possa conhecer a lógica da dominação e possa falar a linguagem do dominador, no sentido de buscar superar a opressão e a exploração de sua força de trabalho, ou seja, que possa se libertar da opressão pelo conhecimento das coisas em sua essência.

No entanto, Tragtenberg (2009) fala da universidade dominante, destacando que “a apropriação universitária (atual) do conhecimento é a concepção capitalista do saber, o qual se constitui em capital e toma forma nos hábitos universitários” (2009, p. 3). Essa concepção capitalista do saber foi negada por Marx, porque, como dito acima, ele via o conhecimento das coisas como um grande potencial transformador se cultivado para o avanço da consciência não só para conhecer, mas para transformar. Reconhecia que na formação da consciência a hominização é um processo histórico e social, ou seja, não é algo imediato, tampouco isolado, precisando da mediação do conhecimento para negação da inteligência individual, que é destrutiva porque não reconhece o outro como igual. O conhecimento nesses termos faz com que a sociabilidade seja abstraída do indivíduo, diferente da inteligência coletiva e da cultura verdadeiramente socializada.

Na sociedade capitalista, ao tempo em que o conhecimento amplo, integral e a cultura sofisticada, no sentido mais profundo do termo, são negados à maioria, nega-se a essa maioria a sociabilidade necessária para a construção da sua identidade como sujeito da história. Ao

oprimido, no capitalismo, dar-se a cultura parcelar e o conhecimento na medida mesma da sua classe social. Falamos do conhecimento em sua totalidade, a arte sofisticada, a cultura em sua mais completa diversidade, a que retém o conhecimento do mundo e de tudo o que nele há de belo e necessário para a vida e para a emancipação humana. Para garantir a dominação de classe, a burguesia controla essa cultura integral à qual só uns poucos têm acesso.

Para a burguesia, as classes subalternas não precisam conhecer essa cultura, basta que a valorizem e respeitem, pois, por extensão, serão levadas a admirar e a respeitar os que a detêm. Eis um dos mecanismos implícitos no processo de dominação, a negação do outro como ser capaz de conhecimento. O que o filho do burguês aprende nas viagens e nas visitas a museus e outros espaços onde se fimenta a cultura, pelo acesso às obras de arte e à música com os quais tem contato, o filho do trabalhador aprende na escola os conhecimentos já preparados para o nível de escolaridade que vai lhe permitir, quando muito, chegar ao mercado de trabalho. O discurso que coloca esse mesmo saber parcelar como direito e fator de democratização do acesso ao conhecimento, portanto, de emancipação política e econômica, omite o caráter de classe e a dualidade das educações verdadeiramente existentes.

A questão que se coloca é que em um país como o Brasil, com séculos de negação do que há de mais elementar para a maioria, para que as reformas sejam autênticas, com efeito duradouro, autossustentáveis e inclusivas, a burguesia teria que abrir mão de alguma coisa, e isso nunca esteve e não está nos planos dessa classe. Daí que as reformas, especificamente as educacionais, correram em direção contrária à ampliação de direitos. Lembremos de Mariano Enguita e sua tese sobre a *belle époque*, anos 1920, antes da crise de 1929, considerada a primeira grande crise do capitalismo contemporâneo, e o que veio algumas décadas depois dela, no pós-Segunda Guerra Mundial, a conhecida época de ouro do capitalismo.

O autor fala desses dois momentos como privilegiados e de consumo exacerbado por parte da classe dominante de tudo que o mundo oferecia de belo e extenso, que é quando ocorre uma certa conformação ou relativa estabilidade, até final de 1960, tempo em que a burguesia saía de seus países para usufruir do luxo e comprar produtos refinados em Paris. Nesses momentos acirra-se a exploração dos trabalhadores e a negação a estes à cultura completa, enquanto a burguesia se aproximava mais e mais do status por ela requerido na sociedade. Foram nesses momentos de maior exploração que mais se buscou resolver os problemas por meio de reformas.

O pensamento da maioria dos autores que estuda o trabalho e a educação divide-se entre aqueles que defendem as reformas e aqueles que dizem serem estas inócuas no sistema capitalista, pois não transformam as bases estruturais e não contribuem para superar as

desigualdades. Para estes, enquanto não se superar esse sistema a sociedade vai viver continuamente a disputa interclasses. Boaventura aparece como defensor das reformas dos anos 1990, com a diferença de que reconhece os seus limites, Frigotto tece críticas às reformas, no entanto, defendeu o ensino técnico, alvo de muitas críticas por parte dos não-reformistas.

Já João dos Reis questiona a validade das reformas no capitalismo e propõe a luta pela superação desse sistema como única forma de fazer avançar rumo a uma nova sociedade. Mézáros não só aponta as contradições como diz que estas só serão superadas com o fim do capitalismo, fala das reformas como ineficazes no interior da lógica societal capitalista. Para ele, as reformas o mais que fazem é contribuir para reprodução ampliada do capital no movimento de recomposição de forças do capitalismo, de forma que este sistema amplie sua hegemonia no mundo e para isso investe em mecanismos de controle de tudo que possa ameaçar essa hegemonia.

Ainda segundo Mézáros (2004), o movimento do capital se faz no sentido de regular uma nova lógica que se sobrepõe às chamadas mediações de primeira ordem, que se resume na produção para garantir a preservação da vida, individual e social. Na medida do desenvolvimento das forças produtivas, o sistema capitalista vai criando mecanismos de sobreposição a essas mediações de primeira ordem, agindo no sentido de fortalecer as mediações de segunda ordem, as quais cumprem citar: 1. Separação e alienação dos trabalhadores em relação aos meios de produção; 2. Imposição (internalização) dessas condições para os trabalhadores por meio da escola; 3. Personificação do capital nos capitalistas para atender aos seus imperativos expansionistas. 4. Personificação do trabalho nos operários, reduzindo a identidade desses sujeitos às suas funções reprodutivas fragmentárias (2004).

Na mesma obra, o autor diz que o capitalismo tem seu núcleo central formado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado - superar esse sistema necessário que se elimine esses três componentes que o sustentam – e como base de reprodução societal tem a mundialização do capital. Fora dessa lógica, mesmo que algumas nações façam concessões internas, apenas exportam suas contradições ao explorar outras nações (MÉSZÁROS, 2004).

Ou seja, no capitalismo, em vez de superação das contradições, há transferência e intensificação das contradições para outros países. É dessa incorrigível lógica e dos seus impactos que trata o autor. Para ele, romper com essa lógica exige esforço dos subalternos e a luta política deve ocorrer como uma mediação, não como um fim em si mesma, e como tal precisa estar presente em quaisquer situações que fomentem o individualismo pela fragmentação e competição, para que a superação dessas limitações à cultura e ao conhecimento seja um horizonte possível.

A necessidade da expansão e reestruturação da universidade pública ocorre nessa perspectiva, uma vez que conta com quesitos que vão para além da democratização do acesso, como por exemplo a subordinação da ciência à lógica mercantil, a privatização e o incentivo ao empreendedorismo, que passam a ser matéria da Lei 10.973/2004, a Lei de Inovação³⁹ em primeira versão, com a política de inovação tecnológica que foi iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, continuada no governo de Luís Inácio Lula da Silva. No governo de Dilma Rousseff opera-se uma acentuada inflexão na ciência acadêmica brasileira, mais do que isso, parece ter havido uma reorientação assemelhada ao que vinha ocorrendo nos Estados Unidos, como se pode ler no Cummings (2014)⁴⁰, quando, em 2014, a presidenta Dilma Rousseff, por meio do Decreto 8.269, instituiu o Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento (PNPC) e em 2016 a Lei 13.243/16), que institui o “Marco legal” da Ciência, Tecnologia e Inovação.

O objetivo do Programa era aproximar o Brasil da fronteira do conhecimento, com base na universidade estatal e em seus recursos públicos, assim como dizem Silva Jr e Schugurensky, “orientado pela demanda dos setores estratégicos da economia brasileira e pela demanda das corporações nacionais e, principalmente pela demanda das corporações mundiais” (2016, p. 14). Em um país dependente como o Brasil, a produção de novos conhecimentos passou a ocorrer no âmbito dessas leis, favorecendo “o dogma da eficiência e da concorrência entre instituições e a competição entre os professores por meio da busca de financiamento” (2016, p. 15). Na sequência, inaugurou-se o “Marco Legal” da Ciência, Tecnologia e Inovação pela lei acima citada. Chamado “Marco legal” por ser uma lei que altera leis anteriores. O Marco Legal amplia o incentivo ao empreendedorismo no interior das IFES e incide na Ciência, Tecnologia e Inovação/CT&I⁴¹.

A alegação dos defensores dessa Lei que o instituiu era que a legislação existente atrapalhava o desenvolvimento científico e a inovação tecnológica no país e que era preciso desburocratizar os processos de compra com recursos públicos, permitir o envolvimento do pessoal do setor público com a iniciativa privada e aproximar as universidades públicas das empresas, cuja justificativa era aumentar a produtividade das empresas e a competitividade do

³⁹ Ver último tópico da Seção I

⁴⁰ Ver Anais da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e o documento Políticas de Inovação no Brasil e nos Estados Unidos: a busca da competitividade, produzido em 2011.

⁴¹ O termo “Inovação” foi introduzido pela Emenda Constitucional nº 85/2015, que alterou os artigos 218/219 da Constituição, forma de estender o financiamento público de C&T para a “inovação das empresas” criando a possibilidade de compartilhamento de pessoal, recursos financeiros e materiais do setor público com o setor privado.

país no mercado mundial. Corroborando com a análise, Mancebo diz que hoje o conhecimento na universidade é “um conhecimento preponderantemente aplicado, guiado pela economia, que é protegido por patentes, direitos autorais e marcas registradas” (2016, p. s/n). Cita a Lei do Marco Legal que, segundo ela, entre outras coisas, permite

que professores em regime de dedicação exclusiva desenvolvam pesquisas dentro de empresas, laboratórios universitários sejam usados pela indústria para o desenvolvimento de novas tecnologias (em ambos os casos, com remuneração), a União financie, faça encomendas diretas e até participe de forma minoritária do capital social de empresas com o objetivo de fomentar inovações e resolver demandas tecnológicas específicas do país, de forma que as empresas envolvidas nesses projetos mantenham a propriedade intelectual sobre os resultados (produtos) das pesquisas (MANCEBO, 2016, s/n).

No entanto, a autora esclarece que, no Brasil, esse movimento de mercantilização da produção não ocorre em todas as universidades, nem em todas as universidades públicas, mas apenas naquelas que já realizam pesquisas e têm programas de pós-graduação institucionalizados. Nestas, em atendimento aos mecanismos legais anteriores e no âmbito do Marco Legal, as ações materializam-se por meio de políticas internas como: (1) venda de “serviços educacionais”, por meio de cursos pagos e de parcerias universidades-empresas, viabilizadas por fundações de direito privado, bem como pelo incentivo à competitividade, ao empreendedorismo pragmático e ao produtivismo; (2) constituição de novos campos de lucratividade, com o aumento do número de instituições de ensino superior privadas, reafirmando a concepção de educação como um negócio lucrativo para a nova burguesia prestadora de serviços educacionais; (3) construção de estratégias para obtenção de consenso ao projeto burguês de sociabilidade no neoliberalismo reformado (MANCEBO, 2016).

Isso pode ser apreendido pela noção de *educação terciária* difundida pelos organismos internacionais ligados ao capital, especialmente pelo Banco Mundial (BM), mas que ganha nova racionalidade no novo século. De acordo com essa noção, difunde-se a concepção de que qualquer curso pós-médio, curso de curta duração ou curso a distância pode ser considerado *educação terciária*. Trata-se de uma noção que amplia e aprofunda a política de diversificação das IFES e dos cursos, defendida pelo BM desde os anos 1990, como acima colocado, sob o signo de democratização do acesso à educação superior.

A materialização dessa concepção ocorre em países periféricos como o Brasil por meio das políticas neoliberais implementadas pelos governos, que têm cumprido um papel fundamental na criação do arcabouço jurídico para operacionalização dessas políticas, seja autorizando e credenciando IES privadas, seja legalizando a privatização interna das IFES

públicas (cursos de especialização pagos e cobrança de taxas de serviços) ou estimulando o produtivismo de acordo com o padrão mercantil da pesquisa e da produção de conhecimentos⁴². Assim é que as análises sobre o que mudou o perfil identitário das universidades trazem para a cena a reestruturação dessas instituições. O destaque dado ao ensino superior não é por acaso, pois esse nível de ensino “faz parte de um arranjo internacional que indica a importância da educação para o desenvolvimento dos países” MAUÉS, (2008, p. 21).

No Brasil, as recomendações dos organismos internacionais para as universidades públicas estão presentes em quase todos os documentos legais. A Constituição Federal de 1988, que consagra os princípios de autonomia universitária e do modelo único baseada no ensino, na pesquisa e na extensão, de forma indissociável (art. 207) e fixa as normas para participação do setor privado na oferta desse ensino (art. 209), tem sofrido emendas no sentido de legitimar as reformas que pautem essas recomendações. Depois da Constituição, a nova LDB 9394, de 1996, prevê uma ampla diversificação no sistema com a criação de novos tipos de instituição – universidades especializadas, institutos superiores de educação, centros universitários – também instituiu novas modalidades de cursos e programas e estabelece os fundamentos para a construção do sistema de avaliação criado posteriormente.

Com base nesses dois importantes instrumentos legais, o Brasil cria o arcabouço jurídico que vai viabilizar as reformas. Inicia a década com o Projeto de Lei 7.200⁴³, de 2006, que estabelece normas gerais para a educação superior no sistema federal de ensino. Para isso, o PL altera a LDB 9.394, de 1996, a Lei 8.958, de 1994, a Lei 9.504, de 1997, a Lei 9.532, de 1997, a lei 9.870, de 1999, todas voltadas para o ensino superior. Nota-se que a lei 7.200/06 surgiu já antecedida de medidas que merecem ser destacadas pela importância que tiveram na reestruturação das universidades públicas, como segue: (1) criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861, de abril de 2004; (2) a Lei de Inovação Tecnológica, Lei 10.973, de dezembro de 2004, já citada; (3) a Lei 11.070, também de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada, as conhecidas PPP; (4) a Lei 11.096, de janeiro de 2005, que institui

⁴² Ver Caderno de Expansão e Condições de Trabalho Docente editado pela Associação dos Docentes da UFF (ADUFF-SSIND), Seção Sindical do ANDES – SN – Niterói: 2013.

⁴³ Também chamada de Lei da reforma universitária. Até 2006, já tinham sido apresentados quatro anteprojetos em versões que variaram conforme a correlação de forças das entidades envolvidas: a primeira em 2004, a segunda em 2005, para a qual o Ministério da Educação recebeu 121 emendas que o levou a enxugar o anteprojeto de 100 para 72 artigos, a terceira versão, com 69 artigos, foi encaminhada em julho de 2005 para a Casa Civil da Presidência da República, que após 10 meses de análise, divulgou a quarta e última versão, já em 2006.

o PROUNI, Programa Universidade para Todos e (5) o Decreto nº 6.096, já de 2007, portanto depois da Lei da Reforma - que cria o REUNI, destacado entre os demais programas pela amplitude da reforma que imprimiu no ensino superior no Brasil, tanto do ponto de vista da reestruturação e expansão como da diversificação das instituições no interior do subsistema de educação superior.

Leher (2007) aponta a quantidade e a profundidade das medidas adotadas no início do novo século como um claro indicador de que as universidades brasileiras e latino-americanas entraram em um circuito dito reformador de “proporções tectônicas” (2007, s/p), cujos desdobramentos alteram a cultura acadêmica pelas mudanças na relação entre a universidade, o Estado e o mercado. Como ressalta o autor, citando informações disponibilizadas na página *web* do INEP, “somente no Governo Lula da Silva foram editadas vinte e três portarias, dois decretos e aprovadas duas leis, apenas para regulamentar a avaliação e o credenciamento das instituições de ensino superior” (2007, s/p). Como elemento fundador das principais medidas do Governo Lula para o ensino superior, Leher (2007) cita o relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), divulgado informalmente em dezembro de 2003. A divulgação do Relatório desse Grupo de Trabalho, mesmo que informal, teria provocado uma série de estudos e comentários críticos pelo fato do mesmo apresentar como solução alternativas que já vinham sendo alvo de críticas, como

a contratação de bolsistas, a ampliação da carga horária docente e, principalmente, a adoção da modalidade de educação a distância para ampliação do acesso ao ensino superior, prevendo a criação de 600 mil vagas. As hipóteses de financiamento elencadas no referido relatório previram a contribuição de alunos e ex-alunos (ou seja, o fim da gratuidade), a troca de parte da dívida por educação (alternativa discutida também por Kátia Lima) e o pagamento de imposto de renda diferenciado para ex-alunos (LEHER, 2007, s/p).

Daí as reações contrárias às políticas inscritas nesse Relatório, e mesmo não tendo sido adotadas na sua íntegra, as críticas que recebeu tiveram papel decisivo nas políticas posteriores para o ensino superior, cujos princípios norteadores foram tirados dos seus principais pilares, como atestam os autores, o que denota que o governo Lula da Silva agiu tal qual seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso. A própria realização do seminário "Universidade do Século XXI" no governo Lula da Silva, apoiado pelo Banco Mundial, no qual se organizou o GTI que produziu o Relatório, confirmou a permanência da macroagenda hegemônica nos planos do governo brasileiro.

com a realização do seminário "Universidade do Século XXI", apoiado pelo Banco Mundial (e, portanto, reconhecendo a legitimidade desse organismo na definição do campo de políticas para a educação superior brasileira) e a terceirização do debate da reforma por meio de uma organização não-governamental francesa (Observatório de Reformas Universitárias – ORUS), dirigida por Edgar Morin, foram indicadores que acentuaram as preocupações sobre os termos do relatório do GTI. A materialização de medidas como o ProUni, a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público Privadas (PPP), a regulamentação da educação profissional (Decreto n. 5.154/04), a educação a distância, a conexão entre avaliação e financiamento e a institucionalização das fundações ditas de apoio privadas, na interpretação de Otranto e Lima confirmaram a permanência da macroagenda hegemônica nos anos 1990 no alvorecer do novo século (LEHER, 2007, s/p).

A partir de 2007, as leis para educação passam a compor o Plano de Aceleração do Crescimento (BRASIL/PAC-2007), no segundo governo de Luis Inácio Lula da Silva. Este Plano funcionou como um guarda-chuva, abrigando mais de quarenta ações, inclusive as relacionadas à universidade pública, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴⁴, que também aglutina outras tantas ações no campo da educação. No texto referente ao PDE, a educação é apresentada como uma “face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa” e como objetivo a “construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL/MEC-PDE, 2007, p. 5). No mesmo texto está dito que o PDE deve “se harmonizar com os objetivos fundamentais da República” fixados pela Constituição Federal de 1988, no sentido de

construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL/MEC-PDE, 2007, p. 6).

Para os formuladores do PDE, este apresenta uma concepção de educação “alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República”, pois construir essa sociedade exige uma “educação republicana”. Para isso, produziram o PDE sustentado em seis pilares: I) Visão sistêmica da educação, como forma de superar a visão fragmentada, que criou falsa oposição entre educação básica e ensino superior, entre ensino fundamental e ensino médio, entre ensino médio e educação profissional, entre alfabetização e educação de jovens e adultos e, finalmente, entre educação regular e educação especial; II) territorialidade; III) desenvolvimento; IV)

⁴⁴ O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, e é composto de um conjunto de programas que visam organizar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação.

regime de colaboração; V) responsabilização e; VI) mobilidade social, os quais seguem preceitos constitucionalmente estabelecidos, como forma de compartilhar competências e responsabilidades políticas, técnicas e financeiras entre os entes federados, o setor produtivo e organizações não-governamentais.

Em todos esses pilares perpassa a razão de existência do PDE: a necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais, o que significa pensá-la nacionalmente, acoplando as dimensões educacional e territorial. No entrelaçamento dessas demandas busca-se a promoção da equidade, ao tempo em que se acelera o processo de reestruturação da educação, com o fortalecimento do sistema nacional estruturado em quatro eixos: educação básica, educação superior, ensino profissional e alfabetização, articulados entre si e entrelaçados com o local, regional e nacional.

Dentre os princípios contidos no PDE para o ensino superior estão: expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade; promoção de inclusão social; ordenação territorial, e; desenvolvimento econômico e social, fazendo com que a educação superior, enquanto formadora de *recursos humanos* qualificados, seja uma peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da nação. Segundo o documento, com base nesses princípios, o PDE constitui “instrumento que [...] pode viabilizar uma reestruturação de grande alcance do parque universitário federal” (PDE, 2007, p. 26), princípio constante também nos documentos internacionais. E visando essa política, o PDE apresenta duas ações interligadas, o REUNI, tratado em tópico específico, e o PNAES.

Na sequência das leis, além das que já citamos, (3) a Lei 13.243/16, que introduz fortemente a ideia do professor empreendedor, fomentando a competição entre grupos de pesquisa, assim como a intensificação do trabalho docente; (4) a Lei 11.070, de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada, as conhecidas PPP, significando a privatização do conhecimento, fenômeno que alguns autores denominam de “capitalismo acadêmico”, tivemos também (5) a Lei 11.196/05 – ficou conhecida como Lei do Bem - permite a concessão de incentivos fiscais a empresas privadas, a exemplo da empresa novo-estilo (ver último tópico da Seção I), aproximando a universidade e institutos de pesquisa públicos dessas empresas com o intuito de potencializar investimentos e resultados em P&D (Pesquisa e Desenvolvimento); (6) a Lei 6.096/07, que cria o REUNI, já citado, que propõe a reestruturação e expansão das IFES brasileiras, atribuindo a elas novas funções e papéis, como firma Maués,

As funções que passam a ser impostas às universidades pelos organismos internacionais (BM, OCDE, OMC) têm criado um outro ethos, que vem *alterando a natureza do trabalho docente, por meio de incentivos, recompensas ou punições para esses profissionais*. A competição por recursos tem obrigado os professores a entrarem em uma outra lógica, que os leva a dirigir as investigações que realizam no sentido de obter recursos externos, moldando-as às exigências dos editais (2008, p. 28, grifos nossos).

Essas ações já caracterizam um quadro de reestruturação nas universidades brasileiras, em que a política que passou a prevalecer é a de “fazer mais com menos”; menos investimento nas universidades (substituída pela política ligada a custos, com atenção para a produção e para resultados); menos política que ligava as universidades à demanda social; menos tempo de estudos para a graduação, para o mestrado e para o doutorado (variando de instituição para instituição e de curso para curso); menos autonomia e ingerência cada vez maior do mercado na definição e criação dos cursos, dos programas, dos currículos e das pesquisas. Além da política do “fazer mais com menos”, a heteronomia passou a ser marca indelével nas universidades, como diz Maués citando Schugurensky

Enquanto o princípio da autonomia sugere a capacidade de autodeterminação, independência e liberdade, o conceito de heteronomia se refere à subordinação a uma ordem imposta por agentes externos. [...] o modelo heterônimo não significa que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extra universitários, senão que sua prática cotidiana (suas funções, suas prioridades, sua organização interna, suas atividades, sua estrutura de prêmios e castigos) está cada vez mais condicionada à lógica do mercado e ao Estado (SCHUGURENSKY, 2003, p. 4 apud MAUÉS, 2008, p. 27).

As discussões em torno da heteronomia nas universidades mostram como e até que ponto a reforma do Estado⁴⁵ associou o tempo da universidade pública ao tempo da economia neoliberal. A universidade acabou sendo também uma porta de entrada das políticas neoliberais no país. A urgência dos reformadores, e para isso se lançou mão de vários mecanismos, era importar um modelo de organização econômico-social para o Brasil, especialmente a partir de 1995. E foi nesse cenário de ajustes para um Estado mínimo acompanhado de suas principais políticas, como a redução de gastos com serviços sociais com a consequente abertura do mercado para setores privados, que foram dados os passos decisivos para a reestruturação e expansão da universidade federal brasileira. Como Dourado esclarece “foi nesse cenário que ocorreu a reforma do sistema educacional no Brasil, em sintonia com os organismos

⁴⁵ Ver **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**, elaborado pela Câmara da Reforma do Estado, do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

multilaterais, resultando na crescente ampliação da esfera privada em contraposição ao alargamento dos direitos sociais” (2003, p.17).

As consequências das primeiras reformas após quase três décadas do surgimento do neoliberalismo no Brasil ainda hoje são alvo de estudos. E assim se tem observado que nas reformas seguintes, mais recentes, implementou-se o que faltava, ou seja, as privatizações de setores vistos como estratégicos para alavancar o desenvolvimento do país, como foi o estreitamento da relação da universidade pública com as empresas por meio de contratos de gestão, chamadas de Parcerias Público-Privadas (PPP) e as terceirizações de serviços, assim como a regulação dos campi pela lógica do gerenciamento (vide mudanças de nomenclaturas: chefe, em vez de coordenador; gerência, em vez de centro).

Quando o Estado começa a esgotar a sua capacidade de financiar seus programas, passa a reger-se por um horizonte econômico limitado e estreito para a estrutura que havia sido montada no Estado de bem-estar social nos países centrais e no Estado provedor nos países de economia semiperiférica e periférica, como o Brasil, a partir de meados da década de 1990. Pelo enfraquecimento da capacidade de agir como modelo mínimo em uma estrutura macro e dependente do Estado (FEITOSA, 2006) implantou-se uma política de retirada desses serviços cujo resultado não poderia ser outro senão o aprofundamento da crise.

Nesse processo, o ensino superior é atingido no que mais o caracteriza, a identidade particular⁴⁶ das universidades, com consequências para o trabalho docente, quando para esse nível de ensino são formuladas metas de curto alcance, quase sempre com políticas para responder a situações de emergência ou para corrigir efeitos da política de expansão dentro de uma estrutura que já funcionava deficitariamente, levando a que muitos estudiosos buscassem compreender e denunciar essas consequências. Na prática, a questão da reestruturação do ensino superior posto na superestrutura do sistema capitalista exigia uma lógica econômica que implicasse a remodelação de todo o sistema, especialmente nas universidades federais, bastante especificados nos documentos gerados nas décadas que se seguiram a 1990.

Segundo Afrânio Mendes Catani, tudo isso constitui um processo de “metamorfose institucional” (2002, p. 14), termo com o qual o autor exprime sua compreensão sobre o estado de mudanças vivido pelas universidades federais, principalmente no que diz respeito às formas de gestão, mecanismos de financiamento, avaliação institucional, currículos de formação profissionais e produção científica⁴⁷. Para o autor, esses são elementos bastante presente nas

⁴⁶ Valdemar SGUISSARD faz essa discussão em "**Novas faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção.**

⁴⁷ *Avaliação, gestão, financiamento e currículo* são elementos amplamente indicados pela literatura nacional e

políticas educacionais, constituindo-se como “porta de entrada dessa *nova* lógica de reestruturação da educação superior no Brasil, uma vez que parecem ser mais permeáveis às mudanças nas relações de produção dessa natureza de trabalho” (2002, p. 15). Nas universidades federais,

verifica-se uma série de políticas e processos que buscam ajustá-las ao programa de diversificação e diferenciação, que inclui crescente diminuição de recursos do governo federal para sua manutenção e, ao mesmo tempo, implementação e ampliação de novos mecanismos de controle. Ao que parece, embora já existisse um processo *natural* de heterogeneidade dessas instituições, havia e há mecanismos históricos de convergência que asseguram a unidade do sistema, tais como indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, carreira única, autonomia universitária, gestão democrática, avaliação institucional (CATANI, 2002, p. 14-15).

No entanto, a despeito desses mecanismos legais, mesmo considerando a história, o comportamento e tendências de cada universidade⁴⁸, o que houve foi um processo contínuo de diversificação e diferenciação de todo o sistema, com implicações nas atividades, nos serviços, nos produtos e no trabalho docente, gerando uma dinâmica de transformação e ajustamento a uma lógica que modifica a identidade universitária, tendência que ocorre, na visão de Catani

Quando a universidade abre mão da sua identidade histórica, ela corre o risco de servir, mais diretamente, a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação. Nesse sentido, pode tornar-se mais funcional, operacional e passiva diante do instituído, participando da estrutura de poder social e contribuindo com as estratégias de conservação da ordem social. Com isso ela nega e compromete sua existência, tendo em vista que perde sua autonomia, ganha uniformidade e *subordina-se aos interesses diretos do Estado e do mercado* (CATANI, 2002, p. 15, grifo nosso).

Para Valdemar Sguissard (2001), já na década de 1990, isso se deu segundo uma estratégia de convencimento bastante conhecida que envolve o espantinho do déficit público; a reforma gerencial do Estado; a privatização de serviços públicos – educação, saúde (antes direitos do cidadão e da cidadã); a tese de que as taxas de retorno social do ensino básico seriam

internacional como objetos da intervenção das reformas educacionais nas décadas de 80 e 90, tanto na Europa como na América Latina. No Brasil, uma evidência da relevância desses elementos é o Plano Nacional de Educação (Brasil. Mec/Inep, 1998c), em que a maior parte das metas para a educação superior refere-se a esses elementos (CATANI, 2002, p. 15)

⁴⁸ Como instituições sociais educativas com inúmeras semelhanças, as reações e as respostas das universidades são generalizadas [...], mas como instituições com histórias, imagens, identidades e correlações de forças singulares comportam-se de modo diverso, significando que o processo de ajustamento e de metamorfose é diferente em cada universidade (CATANI, 2002, p. 19).

maiores do que as do ensino superior; a tese de que o ensino superior *se identifica mais como um bem privado do que como um bem público*, e disso decorrem o que já comentamos, ou seja, as exigências de que a universidade se transforme, diversifique a sua forma de ação e relação com a sociedade. Por esse conjunto de concepções é que se faz necessário viabilizar a coexistência de instituições diferenciadas, tais como:

Universidades de pesquisa, universidades de ensino, centros universitários, federações e faculdades, faculdades, institutos superiores de educação, além de carreira de docente por instituição, e, se possível, salários individualizados por volume de aulas e de produção científica, *o que garantiria a competitividade, eleita mola mestra do progresso em todos os domínios da ação humana* (SGUISSARDI, 2001, p.8, grifos do autor).

A discussão nesse ponto parece-nos relativamente irônica quando se pergunta: o que teria levado ao enfraquecimento do Estado de Bem-Estar, que gerou a necessidade da criação de um outro modelo de Estado? Chauí (2001, p. 18) responde que, para os tecnocratas neoliberais, teria sido a atuação dos sindicatos e movimentos sociais que, com exacerbado poder de pressão teriam levado o Estado a aumentar os encargos sociais, ampliando com isso a sua participação como provedor de todas as necessidades sociais, diminuindo o espaço de participação e, conseqüentemente, o lucro das empresas privadas, desencadeando o processo inflacionário em que esteve mergulhado o país durante décadas, segundo ainda os neoliberais. Partindo dessas premissas, a saída seria a criação de um Estado forte, capaz de quebrar o poder dos sindicatos e dos movimentos sociais, de forma a controlar os recursos públicos, cortando encargos e investimentos sociais. A meta principal desse Estado forte e divorciado da economia, que ficaria a cargo do capital especulativo e das empresas privadas, deveria ser, na concepção dos neoliberais:

A estabilidade monetária, obtida por dois procedimentos: primeiro, pela contenção dos gastos sociais e restauração da taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva, quebrando assim o poderio dos sindicatos; segundo, pela reforma fiscal para incentivar os investimentos privados, reduzindo os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo e o comércio (CHAUÍ, 2001, p. 18).

Assim, o Estado tem o seu papel alterado, ganha uma ação mais focalista voltada a determinados setores onde o mercado não pode atuar; cria-se um Estado de ações sociais limitadas (com reduzidos investimentos). Nesse ponto, Frigotto (1995) diz que, nesse caso, na verdade, a questão crucial não é um Estado máximo ou mínimo, mas a tipologia de Estado que

se montou. Ou seja, o desafio para os tecnocratas neoliberais não foi diminuir o Estado, mas torná-lo radicalmente democrático de forma a abarcar as demandas do capital internacional, subordinando a ele setores importantes, como do ensino superior (FRIGOTTO, 1995)⁴⁹.

O Estado mínimo para as políticas sociais (privatizações de setores estratégicos como saúde e educação) e máximo para o capital (financeirização da educação) se fortalece na recomposição dos mecanismos de reprodução do capital, quando o setor privado assume o espaço deixado pelo Estado. Em descompasso com as necessidades prementes de serviços sociais, o Estado se desresponsabiliza dos serviços sociais utilizados principalmente pelos trabalhadores que estão na linha de frente da produção. O problema é que essas pessoas é que fazem mover a máquina que sustenta a reprodução do capitalismo com sua força de trabalho, e são estas que, contraditoriamente, ficam à mercê do privatismo (precisam pagar para ter acesso a esses serviços). Com isso, o Estado enfraquece as suas bases levando à desestruturação social causada pelo desemprego, perdas de direitos, enfraquecimento dos organismos coletivos de representação, perda de identidade classista (FEITOSA, 2006).

Quando, ainda em 1996, como medida efetiva para encaminhar reestruturação produtiva pela transformação do Estado, o MARE⁵⁰ realizou seminário, no qual a tônica era a necessidade de reforma do Estado e mudança de paradigma da administração pública, a intencionalidade já estava posta, precisava-se apenas do arcabouço legal acima descrito. Não sem razão é que o evento contou com a participação de representantes de vários países que vieram defender as políticas de organismos multilaterais, dentre eles as Nações Unidas, o Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – conhecido no Brasil por Banco Mundial - além de intelectuais de diversas áreas. Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República, fez o discurso de abertura e as honras da casa.

No discurso do ex-presidente fica clara a necessidade da mudança no perfil do Estado e de novos critérios para a administração pública. O mote era “[...] reduzir custos, buscar maior articulação com a sociedade civil, definir prioridades democraticamente, ancoradas na racionalidade do Estado *panopticon* e cobrar resultados” (SILVA JR. 1997, p.46, grifo do autor). E na redefinição de papéis na estrutura organizativa do Estado brasileiro estava implícita a reforma do sistema educacional, especialmente do ensino superior, por ter uma relação

⁴⁹ Ver Gaudêncio Frigotto, em “**Educação e a crise do capitalismo real**”, São Paulo: Cortez, 1995, no qual ele analisa a relação da educação com as classes sociais na sociedade capitalista.

⁵⁰ Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), quando Bresser Pereira era ministro, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, 1996.

bastante próxima com o sistema educacional como um todo, em especial com a universidade pública, pela formação de força de trabalho e de quadros docentes. O discurso era de que o modelo único, que tinha como princípio básico a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, mostrava-se “incapaz de *adaptar-se às novas condições da economia mundial* (Brasil. Mec, 1996), já que é inerte e bastante impermeável às mudanças, exigências e desafios contemporâneos” (CATANI, 2002, p. 20, grifos do autor).

A perspectiva é a clara vinculação entre o processo de reorganização do sistema de ensino superior e o ajustamento das universidades federais no Brasil e um novo modelo de Estado, de sociedade, de economia e de educação defendido pelos idealizadores do neoliberalismo e reformadores dos sistemas educacionais. O diagnóstico situacional da universidade pública realizado pelos governos e que aponta o esgotamento e a incapacidade do modelo único de universidade, baseado na tríade ensino, pesquisa e extensão, ocorre em atendimento aos novos cenários e desafios postos na sociedade do terceiro milênio. No modelo insuficiente apontado, os neoliberais identificam, dentre outros inconvenientes, além do esgotamento do modelo único baseado na tríade, a necessidade de racionalização dos gastos, a baixa produtividade científica e pouca vinculação da pesquisa às demandas tecnológicas e do setor produtivo, a inflexibilidade do sistema que impede o atendimento da diversidade da demanda a um mercado em ascensão.

Os dois objetivos a atingir seriam (depois contemplados no PDE): primeiro, a diversificação do sistema; segundo, que cada instituição repense e defina seu caráter e sua vocação⁵¹ dentro dos parâmetros exigidos. Em lugar do modelo único, o governo apresenta o modelo diversificado e flexível. Catani e Oliveira falam de um processo que apresenta tensão e uma dialética, pois impõe um modelo e uma lógica organizacionais que encontram resistência no sistema, especialmente nas universidades federais

Como instituições sociais educativas com inúmeras semelhanças, as reações e as respostas das universidades são generalizadas⁵², mas como instituições com histórias, imagens, identidades e correlação de forças singulares comportam-se de modo diverso, significando que o processo de ajustamento e de metamorfose é diferente em cada universidade (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 19).

⁵¹ Ver o documento “*Uma nova política para o ensino superior brasileiro: subsídios para discussão*”, apresentado pelo MEC aos reitores das universidades federais, em dezembro de 1996 (BRASIL, MEC, 1996).

⁵² As greves de 1996 e 1998 nas universidades federais, especialmente a de 1998, conseguiram paralisar a quase totalidade das instituições (CATANI E OLIVEIRA, 2002, p. 19). A greve de 2012, que durou quatro meses, conseguiu poucos avanços, mas mostrou um certo fôlego da categoria para a luta.

Essas resistências vêm especialmente dos trabalhadores docentes organizadas em seus sindicatos, por reconhecerem nessas medidas o conagraçamento de uma situação de extrema desvantagem salarial e de condições de trabalho. Embora regidos pelo formato de Regime Jurídico Único, essas condições variam em forma e conteúdo (dinâmica interna em relação aos programas e planos econômicos que provocam remunerações diferenciadas). Um outro aspecto representativo desse processo de ajustamento e reorganização apresentado pelo autor é sobre o poder do Estado em sua relação com o ensino superior,

Por um lado, o Estado aumenta paulatinamente sua função avaliadora e coordenadora do sistema, tornando-se basicamente um Estado avaliador e gestor do sistema [...], por outro, diminui a sua função de mantenedor das Instituições de Ensino Superior (públicas e gratuitas), ao mesmo tempo que as pressiona, com o objetivo de racionalização dos gastos, do estabelecimento de uma estrita avaliação da relação custo-benefício e de diversificação de suas fontes de financiamento, sobretudo mobilizando maior volume de financiamento do setor privado (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 20).

Associada à função avaliadora aparece a questão da autonomia universitária. Sem a autonomia, nos moldes preconizados pelo governo, não seria possível a intensificação do processo de diversificação e diferenciação das universidades federais. Mas, segundo Catani e Oliveira (2002, p. 20), o conceito de autonomia utilizado pelos governos refere-se à autonomia de “buscar” recursos para garantir existência, enquanto o governo continua com seu papel de avaliador e controlador. Para os autores,

a autonomia sem recursos perenes para a manutenção do sistema público federal, contribuiria para que as instituições buscassem redefinir sua vocação, já que, para o Mec, o aumento crescente de custos torna o sistema financeiramente inviável. Por isso, *“a autonomia cria uma oportunidade insubstituível para a correção dessas distorções, tornando as instituições financeiramente viáveis e socialmente produtivas”* (BRASIL, MEC, 1996: 48 apud CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 21, destaque dos autores).

Trata-se de dois polos (autonomia e avaliação) que vão marcar as reformas com o claro intuito de criar a universidade do século XXI, a universidade nova. Conferem flexibilização ao sistema capitalista em mudanças nos diferentes países envolvidos no processo de reestruturação produtiva global de que fala Silva Jr. (1997, p.50), e “que impõe uma nova realidade-mundo para o século XXI”. E nesse contexto o conhecimento passa de mecanismo de produção de saber e crescimento intelectual para atuar como elemento básico para auferir vantagens no interior da cadeia competitiva global. Surge o indivíduo potencialmente flexível e de muitos saberes para atuar na sociedade técnico-científica ou “sociedade do conhecimento”, ou ainda

“sociedade intensiva do conhecimento”, como se expressa Demo (2004, p.47), inscrevendo-se entre aqueles que advogam a ideia de que a atual sociedade está centrada na produção de novas tecnologias e na rearticulação/criação de processos inovadores com funções bastante definidas ligadas ao conhecimento.

Algumas obras de autores bastante conhecidos, dentre os quais Silva Jr. e Sguissard (1999); Dourado e Oliveira (1999), Catani e Oliveira (2002), Dourado (2003), Paro (2000) identificam na universidade no contexto, além de um papel focalista, o esforço na produção *de mais-valia relativa* por meio da formação de profissionais flexíveis e na geração de tecnologias e inovações que atendam a acumulação também flexível de capital, como se expressa Silva Jr. em “A educação superior reformada: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social” (1997), no qual analisa o ensino superior como parte de um movimento maior na cadeia produtiva

Como uma intervenção consentida e realizada pelas autoridades educacionais orientadas pelas agências multinacionais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionado por uma razão instrumental, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização do trabalho imaterial, em geral, e em particular, da esfera educacional em nível superior (SILVA JR., 1997, p. 50).

A universidade passa a ser produtiva na medida em que subordina seus interesses acadêmicos à esfera produtiva, vinculando sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação (DOURADO, 2003). As diretrizes resultantes da Conferencia Mundial de Educação para Todos, patrocinada pelo PNUD, ONU, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial⁵³, sistematizadas pelo Brasil na forma do arcabouço jurídico já apresentado mostram bem o tamanho desse comprometimento (FEITOSA, 2006).

Passados dez anos das primeiras reformas, quando o governo foi avaliado em suas políticas pelas agências internacionais, na “lição de casa” do Brasil faltava a definição de uma política para a formação de professores. O exame dos resultados foi feito em seminário realizado em Brasília, em 1999, quando a equipe de técnicos do governo produz a primeira versão do PNE para todos, que surge já acompanhado de outras medidas. Em relação à formação de professores, o governo emite o Decreto 3.276/99, cujo conteúdo não esgotou as necessidades

⁵³ Para maior aproximação da temática, consultar CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e Política Educacional: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e seus desdobramentos no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2005.

do setor, que passa a buscar a colaboração de outros setores, alguns por meio de convênios pela via do FUNDEF, em vigor a partir de 1998.

Os convênios internos como mecanismos que abrem as portas para a flexibilização do ensino superior, viabilizam por um lado a criação de centros de excelência para a pesquisa e por outro, os escolões de licenciatura. Vitor Henrique Paro (2000) analisa esse momento como de progressiva desqualificação do trabalhador em um contexto de acirramento da divisão pormenorizada do trabalho e da separação entre concepção e execução, em que o capitalismo requer pessoas com quase nenhuma habilidade intelectual.

A dependência do sistema escolar ao sistema produtivo “não se revela de maneira tão decisiva”. Mas, “a grande maioria da mão de obra necessária ao seu funcionamento precisa de uma qualificação tão limitada, que pode ser conseguida no próprio emprego (ou diretamente por meio de treinamento em serviço)⁵⁴, sobre uma base mínima de formação anterior” (PARO, 2000, p. 107). Nesse quesito, o Banco Mundial não poderia ter sido mais didático, quando, no documento de 1994, já citado, também resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, explicita as metas a serem cumpridas pelos países signatários, dentre os quais o Brasil

Neste informe, analisam-se as lições derivadas da experiência para demonstrar como os países em desenvolvimento podem alcançar as metas de maior eficiência, qualidade e equidade na educação superior. Documenta-se a profundidade da crise que afeta os sistemas do nível terciário em todo o mundo em desenvolvimento, apesar das variações na magnitude, diversidade divisão entre entidades públicas e privadas e níveis de financiamento que caracterizam o subsetor nos diferentes países (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1994, p. 4 apud SILVA Jr. 1997, p. 58, grifo nosso).

As políticas de curto alcance e de incentivo às instituições privadas e gradativa privatização do público mostram a importância econômica que os organismos internacionais conferem à educação nos países dependentes como forma de criar mais nichos para o desenvolvimento do mercado. Assim é que as normas para o ensino superior correm em perfeita harmonia com o que vamos identificar nas principais políticas dos governos brasileiros nas décadas de 1990 e 2000. E ao fazerem isso assumem a posição de conferir à instituição universitária um status mercadológico, ou seja, contrário ao caráter social que a caracterizou desde seu nascimento como patrimônio social e espaço de produção de conhecimentos. Sguissard (1991, p. 8) diz que no Brasil não se trata mais de política educacional, mas de política econômica para a educação.

⁵⁴ Ver LDB, Art. 61, I-II, que trata da formação dos profissionais da educação

Já para Silva Jr. (1997), a maior consequência das reformas no ensino superior e aproximação da universidade com o mercado são as interferências que, inevitavelmente irão incidir sobre a identidade da instituição universitária, entendida como uma instância da sociedade que cuida do ensino em nível superior, cuida da pesquisa e que se estrutura na determinação de campo de saberes diversos. Nesse universo é que ocorre o trabalho docente, sofrendo todas as implicações possíveis do que ocorre nos níveis político e jurídico. A tendência dessa instituição tão importante para a sociedade não parece ser algo alvissareiro, profetiza o autor,

A produção de conhecimento – consubstancial à ideia de universidade – tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoria ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que esta instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade. Esse processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição universitária, quando referida à sociedade, a empresas prestadoras de serviços, e quando referidas ao mercado, a uma instituição legitimadora da nova cultura política caracterizada pela adaptação, pela instrumentalidade e pelo predomínio do cognitivismo (SILVA JR. 1997, p. 68).

O autor apenas confirma o que já vínhamos discutindo, que a reconfiguração da educação superior é parte de intenso processo mundial de reformas no bojo de um radical movimento de transformações político econômicas com profundas repercussões no Brasil. Também para ele, as consequências para a identidade institucional da universidade são inevitáveis a partir das mudanças propostas por agências multilaterais e domesticamente traduzidas pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da educação superior no Brasil (SILVA JR.,1997). Vimos isso na política de atualização das orientações constantes nos documentos do Banco Mundial, já citados, quando este lança manuais que dão suporte às suas intervenções nos assuntos educacionais de muitos países. Dentre as diretrizes propostas nos seus manuais para as universidades está, como vimos, a contenção de gastos e, em nível de organização, como explica Silva Jr., propõe ainda

a) fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas (criação de instituições não universitárias; b) adoção de estudos cada vez mais breves e sistema de ensino a distância; c) adoção de currículos mínimos, de acordo com os padrões de qualidade exigidos pelo mercado globalizado; d) proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento com, por exemplo, a participação da comunidade universitária nos gastos e a estrita vinculação entre financiamento fiscal e os resultados; e) redefinir a função do

governo no ensino superior; d) adotar políticas que priorizem os objetivos da qualidade e equidade (1997, p. 68).

Por ocasião do lançamento do documento da CEPAL *Equidade y transformación productiva: um enfoque integrado*, de 1996 – já citado - o ministro da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso declarou que o fato de todos os cursos superiores do Brasil darem direito ao exercício da profissão em caráter nacional devem adotar currículo único mínimo definido pelo CNE. Dois aspectos ficam bem claros nas determinações desse organismo: o esvaziamento dos currículos, a exigência de que o Estado se desvencilhe da educação superior, mantendo o seu controle, ocupe-se da educação básica, deixando o superior a cargo da iniciativa privada.

Como efeito prático Sguissardi (1991) aponta o claro direcionamento para que as instituições federais sejam organizadas e geridas como empresas econômicas. Nessa linha, a excelência acadêmica deve ser medida por critérios de qualidade nos moldes administrativos empresariais (produto-custo-benefício) de forma que a universidade possa dar conta de diversificar suas fontes de recursos, por exemplo, via cobrança de mensalidades e de convênios com empresas. Assim como no mundo das empresas, “que para a universidade se consiga impor o máximo de diferenciação institucional, o que garante a competitividade, eleita a mola mestra do progresso em todos os domínios da ação humana” (1991, p.8). A partir dessas concepções, a universidade sofre o cerco do mercado, movimento validado pelos instrumentos jurídicos localizados na superestrutura do sistema capitalista, assim como esclarece Kuenzer

Em absoluta consonância com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, as políticas públicas de educação objetivaram a contenção do acesso a níveis mais elevados de ensino para uns poucos incluídos, de modo a viabilizar a força de profissionais mais novotipo: dirigentes, especialistas, críticos e bem-sucedidos. Para a maioria excluída, propostas rápidas de formação profissional que independem de formação básica anterior como forma de viabilizar o acesso a algumas ocupações preconizadas que permitam alguma condição de sobrevivência (KUENZER, 1998, p.55).

Como consequência desse cerco mercadológico, validado por instrumentos jurídicos internos, vai ocorrer o que Paro (2000) chama de “divisão pormenorizada da força de trabalho na educação”, e Giroux chama de “racionalidade instrumental ou “treinamento travestido de formação”, ambos envolvendo tanto os docentes como os estudantes. Trata-se, segundo o autor, da “desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia

de considerações práticas” (GIROUX, 1997, 159). Eis a forma como se dá o enviesamento ideológico⁵⁵ também na prática educativa, como diz Saviani.

O processo de expansão do ensino superior, já em curso na esfera privada desde a década anterior, atinge o ensino superior na esfera pública a partir de 2003 e diretamente as universidades públicas federais. No próximo tópico, tratamos do REUNI, já mencionado como uma das principais políticas traçadas pelo governo Lula da Silva numa coroação do que já vinha se fazendo em termos de políticas reestruturantes das universidades públicas até então, com uma diferença: a reestruturação e expansão se dá no setor público, com o forte objetivo social de alcançar o maior número possível de jovens que até então não tinham tido condições de acesso ao ensino superior. O termo “coroação” se dá pela importância e amplitude do REUNI no ensino superior nas IFES a partir de 2008.

2.3 Políticas para as universidades federais brasileiras: desproporção entre objetivos e meios com reflexos no padrão unitário de qualidade e na prática universitária

Este tópico é importante por abranger o período de 2008 a 2012, correspondente à delimitação temporal da presente tese. Necessário retomar aqui que o PDE acena com algumas iniciativas nessa linha em relação ao ensino superior, quando traz a previsão de um patamar mínimo de recursos para o financiamento das universidades federais e alguns elementos de regulação do setor privado, que segundo o documento vive uma “expansão caótica” e “crescente desnacionalização”, e como desdobramento desse diagnóstico, o documento anuncia a retomada dos concursos e recuperação da “capacidade de investimento nas universidades federais”, permitindo inicialmente a “expansão e a interiorização do ensino superior público, com a criação de dez novas universidades públicas federais e 48 novos campi” (PDE, 2007, p. 26-27).

Visando essa política, o PDE apresenta duas ações interligadas, REUNI⁵⁶ - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (maiores detalhes no próximo tópico) e o PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil, propondo que as

⁵⁵ Vitor Henrique Paro utiliza esse termo ao se referir ao funcionamento da estrutura econômica da sociedade capitalista e de como ela age para conseguir a aceitação dos trabalhadores à divisão pormenorizada do trabalho.

⁵⁶ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Surge pelo reconhecimento do papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do país. Segundo consta no seu primeiro Relatório, de 2009, veio em um contexto em que apenas 24,31% dos jovens, com idade entre 18 e 24 anos, tinham acesso ao ensino superior.

universidades repensem sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional. O REUNI surge pelo reconhecimento do papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do país. Segundo consta no seu primeiro Relatório, de 2009, o programa veio em um contexto em que apenas 24,31% dos jovens, com idade entre 18 e 24 anos, tinham acesso ao ensino superior.

O Brasil viveu a expansão das IES do setor privado, nos dois mandatos de governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), no final da década de 1990 e começo dos anos 2000, viveu a expansão das IFES no setor público no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, e a segunda fase da expansão no governo Lula, de 2008 a 2012, sendo que neste último a principal política foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI, ao qual foi dado seguimento durante o governo de Dilma Rouseff, a partir de 2011. Não que as outras fases não tenham sido importantes, mas por uma questão de delimitação cronológica da pesquisa, iniciaremos o tópico já focando a fase coberta pelo REUNI e seus desdobramentos.

O Programa REUNI traz em seu bojo duas cláusulas pétreas, como forma de garantir a expansão e democratização do acesso: ampliar a relação aluno/docente de 1/9 para 1/18 e ampliar a relação estudante-ingressante/estudantes-formados para 90%. Como o objetivo imediato era o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, com a ambiciosa meta de alcançar um milhão de matrículas de graduação (ver estimativas na Seção 4, mediante investimentos nas universidades públicas e vendo que da expansão decorreria aumento expressivo de estudantes de camadas sociais de menor renda, o governo lança, simultaneamente, o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, como forma de assegurar a permanência e evitar a evasão e que se desse também sustentação à adoção de políticas afirmativas.

Como consta nas Diretrizes Gerais do REUNI, elaboradas pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, os objetivos do Programa eram: a) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública; b) Reestruturação Acadêmico-Curricular; c) Renovação Pedagógica da Educação Superior; d) Mobilidade Intra e Inter-Institucional; e) Compromisso Social da Instituição e; f) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação. O documento também orienta as universidades quanto à adesão ao Programa.

Diante do diagnóstico de que havia aumento na oferta de vagas na graduação no setor privado, de que havia sinais de esgotamento pela saturação de mercado em várias profissões e inadimplência de segmentos sociais incapazes de arcar com o alto custo da educação superior

privada, a ampliação das vagas na educação superior pública tornava-se imperativa para o atendimento da grande demanda. Nesse sentido, urgia que se ampliasse o acesso ao público, e para isso devia se proceder reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionassem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais,

pois o descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas competências demandadas pelo mundo trabalho e, sobretudo, os novos desafios da sociedade do conhecimento são problemas que, para sua superação, requerem modelos de formação profissional mais abrangentes, flexíveis e integradores” (BRASIL, MEC/PDE, 2007, p. 6).

Dessa forma se define da maneira mais objetiva possível a essência da política proclamada em linhas gerais no PDE, nas resoluções, decretos e portarias que o acompanharam e nos documentos dos organismos internacionais indicados acima, ou seja, fazer uma revisão da estrutura acadêmica, reorganização dos cursos de graduação e diversidade das modalidades de graduação. Assim, o redesenho curricular dos cursos coloca como ênfase nos princípios norteadores dos currículos contemporâneos a flexibilidade e a interdisciplinaridade.

Algumas das orientações mais visíveis entre as que emergiram desses documentos e que alteram a natureza do trabalho docente podem ser encontradas em: (1) a Lei 10.861/04, a do SINAES, que estabelece a avaliação da instituição, de cursos e o ENADE, que avalia os alunos, ambos “numa concepção somativa e punitiva” (MAUÉS, 2008, p.25), com critérios para avaliação docente como mecanismo interno; (2) Lei 12.863/13, que estabelece quantidade mínima de produções para progressões, mecanismos ao qual está atrelada ascensão na carreira e melhoria salarial, sem menção a uma política de reposição salarial consistente pautada numa efetiva organização da carreira, fazendo com que esses dois últimos itens se mantenham quase que sem alteração nas pautas de reivindicações da categoria. Essas políticas serão retomadas na quarta seção, quando será esclarecido o que essas leis reverberaram para a intensificação do trabalho docente.

É fato que houve expansão, criação e ampliação de campi, aumento no número de cursos, conseqüentemente, aumento no número de alunos. É fato também que no que diz respeito à quantidade de vagas para realização de concursos públicos para professores não teve o mesmo percentual de aumento nos outros itens. No entanto, Antunes (2011), atento ao movimento do trabalho, dá o tom do debate mostrando a relação de comprometimento entre o

desenvolvimento das forças produtivas e a totalidade do trabalho, mostrando como o nível desse envolvimento impõe atualmente uma “precarização estrutural da força de trabalho em escala global” (p.13), especialmente o trabalho contratado e regulamentado cujo modelo de exploração vem sendo substituído por outras diferentes formas de exploração. As evidências desses novos formatos de exploração podem ser encontradas em todos os setores e no caso da educação são gradativamente introduzidos junto com os programas criados com as mais nobres justificativas, como é o caso do acesso que imprime democratização de setores sociais.

A primeira fase da expansão das IFES ocorreu a partir de 2006, na qual não vamos nos deter, visto a delimitação do estudo, teve o caráter de interiorização com a criação de novas instituições e novos campi. Foi o Expandir ou Programa de Expansão Fase I, cujo final estava previsto para 2010. No entanto, já em 2007 ocorre a segunda fase, desta vez, como já falado, trazendo a reestruturação e expansão, com a experiência do REUNI, com previsão de encerramento em 2012. Este traz como principal e mais visível meta a democratização do acesso ao ensino superior, como que a cobrir o marco não atingido com a primeira fase. Ao contrário da primeira, no âmbito do REUNI, o processo se dá por “adesão” das instituições, obedecendo ordem de prioridade estabelecida no Programa. Adesão entre aspas pelo fato de que com o Decreto do Reuni perdia-se a obrigação constitucional de o Estado garantir recursos públicos para as Instituições de Ensino Superior Federais, uma vez que o aumento de 20% no orçamento passou a ser condicionado à adesão das instituições ao referido Programa.

Dessa forma, no primeiro Relatório do REUNI, publicado 2009, consta que das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram logo ao programa. A criação de novas instituições, item constante no documento do Programa, se dá de forma mais compassada, embora algumas universidades tenham sido criadas no primeiro ano, como a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) criadas, respectivamente, em 2005 e 2008. A primeira no âmbito da primeira etapa da expansão, a segunda já no primeiro ano de funcionamento do REUNI. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foram criadas, respectivamente, em setembro e novembro de 2008, assim como as universidades Federal da Integração Luso-Afrobrasileira (Unilab) e a Federal da Integração Latinoamericana (Unila), contabilizando no primeiro ano do REUNI 57 universidades federais em funcionamento. A Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, não participou do Programa porque já foi criada nos moldes das inovações preconizadas pelo Reuni (BRASIL/MEC, 2009).

O citado Relatório apresenta também números relacionados à expansão que refletem como as universidades se estruturam no momento e a contradição entre quantidade e qualidade,

como mostram os números apresentados no Relatório. Em relação ao número de vagas criadas, considerando 2007, ano referencial de criação do Programa, nos cursos presenciais de graduação que totalizavam 132.451 vagas, nos projetos institucionais de cada instituição que pactuou com o Programa consta a meta de aumento para 146.762, o que representa acréscimo de 11%. No entanto, segundo o Relatório, as próprias metas institucionais foram superadas e em 2008 as universidades federais ofertaram um total de 147.277 vagas, que equivale a um aumento de 14.826 novas vagas.

Em relação ao número de cursos em 2007, o Relatório diz que a graduação presencial totalizava 2.326, enquanto os projetos institucionais pactuaram um aumento para 2.552 cursos. O resultado é que houve um incremento de 9,7%, pois foram criados efetivamente 2.506 cursos, um percentual de execução na ordem de 98%. Quanto a relação professor/aluno, uma das principais metas do Programa, já no primeiro ano, 2008, foi possível observar uma média entre as universidades de 17,8 alunos por professor, quando a meta final do Programa era atingir 18 alunos por professor.

Consideramos este um item de especial efeito na intensificação do trabalho docente. Enquanto se observou aumento elevado no número de vagas e de cursos nas instituições, em muitos casos até extrapolando a própria meta do Programa, o mesmo Relatório aponta que em relação ao número de vagas em concursos para docentes houve significativa retração. Das 1.821 vagas de concursos projetadas e autorizadas, apenas 1.560 foram homologadas e produziram efeito de nomeações.

Isso explicaria em certa medida o que houve com o trabalho docente nessa dimensão, como atesta o aumento do número de alunos por professor em uma situação já de trabalho intensificado⁵⁷. Vale lembrar que essa relação professo/aluno não se explica pela quantidade de alunos com os quais o docente se ocupa. O cálculo para se auferir a RAP (Relação Aluno-Professor), além de denso e complexo, contabiliza apenas o que o docente realiza nas horas regimentais de trabalho, deixando de fora itens como orientações, atividades em laboratórios, em grupos e núcleos de estudo, organização e participação em eventos, produções, trabalho realizado na esfera administrativa, como exemplo as coordenações de curso e participação em comissões e comitês de acordo com os adotados pelos órgãos colegiados de cada instituição.

O cálculo da RAP apresentado no documento do governo tem como base a Matrícula Projetada em cursos de graduação presenciais, as vagas ofertadas nos processos seletivos para

⁵⁷ FONTE: Relatório REUNI 2009 (BRASIL, MEC, 2009)

ingresso nas universidades, sendo que, segundo as próprias Diretrizes Gerais do Reuni (2007)⁵⁸, matrícula projetada não corresponde necessariamente ao número de alunos que estão matriculados em disciplinas oferecidas pela universidade em um determinado período letivo, mas à capacidade de atendimento da universidade em função do número de vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos e a duração dos cursos pela fórmula: “(MAT = \sum vagas de ingresso anuais x duração nominal x (1+ fator de retenção))” (BRASIL/MEC, Diretrizes Gerais do REUNI, 2007, p. 5).

Evitando moldar o fato conforme uma teoria pré-determinada e avançar na análise da relação entre a política econômica e a política educacional, buscamos apoio em Leher (2007) e em pesquisadores por ele citados. O entendimento dos pesquisadores é de que as políticas para o ensino superior não são resultado exclusivo da intervenção dos organismos internacionais. Isso faz toda a diferença na análise do que de fato foi incorporado pelas instituições, cada uma a seu modo e o papel dos movimentos sociais no processo. A rigor, como diz Leher, “é preciso indagar se políticas concretas implementadas por governos seguem roteiros estabelecidos por consultores e analistas de organismos internacionais de forma mecânica” (2007, p.s/n).

Nessa perspectiva, Leher (2007) resgata Anne Krueger, teórica do Banco Mundial e depois do Fundo Monetário Internacional, cuja contribuição nesse discussão seria por ter deixado claro por que algumas políticas produziram frutos e outras não. Segundo o autor, ela teria ensinado aos governos latino-americanos e de outras partes do mundo como é que ocorre a implementação da agenda dos organismos internacionais nos países signatários “é gradual e deve ser negociada no seio do que Gramsci denominou de bloco histórico” (Leher, 2007, s/p).

Assim, “não parece ser um bom método comparar as medidas previstas nos documentos do Banco Mundial com as que os governos implementam” (LEHER, 2007, s/p), trazendo para a cena uma visão dessa relação como algo mecânico e determinista. Isso, segundo Leher, não tem espaço, mesmo porque as políticas ocorrem no interior de uma luta de classes, e nas lutas entre classes as resistências têm uma forte parcela na definição do que vai ou não ser implementado. O significado de tudo isso é que o que resulta dessa luta é a síntese do que foi possível fazer em meio a correlação de forças entre as classes envolvidas, com maior ou menor significância dependendo do grau de organização dos trabalhadores em determinadas épocas.

Seguindo as argumentações de Leher (2007), compreendemos, a partir da tese de Krueger, citada pelo autor, como é que a transformação das universidades em organizações

⁵⁸ FONTE: REUNI – Diretrizes Gerais (BRASIL/MEC, 2007)
<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>, acesso em 12/12/2018

sociais e o fim definitivo da gratuidade nas universidades ainda não tenham sido exitosas tal como desejaram os governos. Não foram exitosas,

devido às resistências, principalmente, das grandes lutas magisteriais de 1998 e 2001. Entretanto, examinando retrospectivamente, é forçoso reconhecer que embora a gratuidade não tenha sido extinta, a agenda do Banco Mundial, tal como teorizada pelo próprio organismo, indubitavelmente avançou. Como está expresso no famoso documento de 1994, *o fim da gratuidade é um processo que tem início com a diversificação das fontes de custeio das instituições públicas*, orientação que vem se aprofundando desde então. O mesmo pode ser dito a respeito da conversão das universidades públicas em organizações sociais. O objetivo dessa medida era justamente viabilizar os contratos de gestão (forçando as universidades a fazer contratos com o Estado e com as empresas objetivando alcançar determinadas metas). Atualmente, esse propósito pode ser alcançado pelas parcerias público-privadas como as expressas na Lei de Inovação Tecnológica proposta pelo Governo Lula (LEHER, 2007, s/p, grifo nosso).

Ou seja, a graduação na implementação das políticas se dá também na medida mesma do nível de organização dos trabalhadores docentes para o embate de classes, como ocorreu, por exemplo, com o movimento grevista de 2012⁵⁹, envolvendo a categoria dos trabalhadores docentes nas universidades federais.

Necessário lembrar quanto, em um tempo não muito distante, a universidade era elitista em sua totalidade, e como foi significativa a parte dessa totalidade que se desgarrou e se democratizou quando a instituição se expandiu. O que o REUNI fez foi trazer para o cenário da academia uma das principais reivindicações da sociedade, que era a democratização do acesso. Ao tempo em que expandiu os indicadores quantitativos das federais, fator bastante esperado e justificado pela realidade de exclusão de grande contingente de jovens do ensino superior, seguiu as diretrizes das reformas que, por si, já denotam clara aproximação com o que apregoam os documentos internacionais para o ensino superior. No compasso dessas diretrizes, dilui as fronteiras entre as áreas do conhecimento decorrente da revolução científica, buscando delinear novas possibilidades de conhecimento, como preceitua teoricamente o PDE (2007), ao tempo em que lança as universidades a encontrarem seus próprios caminhos para subsistência, tarefa que o mais que tem feito é aproximar as universidades dos setores privados.

O forte do Programa foi a política de expansão dos cursos noturnos, ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica e diversificação das modalidades de graduação. Na política de democratização do acesso, o REUNI apresenta dois subprogramas, o

⁵⁹ Mais detalhes dos movimentos de resistência dos trabalhadores docentes das IFES encontram-se na seção 3 da presente tese

PROUNI - Programa Universidade para Todos⁶⁰ e o FIES - Fundo de Investimento do Estudante, ambos na prática fortalecem e ampliam o setor privado. Com o PROUNI, as instituições privadas podem dispor de bolsas parciais ou integrais em troca da isenção de impostos, quando o governo abre mão de alguns impostos e, em contrapartida, a instituição cede determinado número de bolsas, integral ou parcial a estudantes selecionados pelo ENEM. Um dos critérios para ter acesso ao Programa é que os candidatos devem ser “egressos de escola pública com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e de até três salários mínimos para bolsa parcial de 50%” (PDE, 2007).

Dados apresentados pelo governo federal relativos aos primeiros três anos do PROUNI no Brasil confirmam o caráter compensatório dessa política. De 300 mil bolsas adquiridas no período, 40% delas foram destinadas a afrodescendentes e indígenas. Em essência, o governo adquire uma quantidade mínima de vagas em IES privadas para os estudantes de camadas sociais de menor renda, sendo que destes uma parcela é destinada às políticas afirmativas. Quantidade mínima em relação à demanda reprimida, pois, se comparando o montante com o caixa das IES beneficiadas com as isenções, corresponde a algo em torno de 10% de suas receitas, o que equivale à média histórica de gastos com capital variável.

Por outro lado, no PDE, o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - cumpre seu papel nos três componentes da avaliação, ou seja, institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes. Com o argumento de romper com a fragmentação, o governo utiliza o sistema para regular o ensino superior, mantendo-o sob controle. O PDE apresenta também o ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante⁶¹, reestruturado, em substituição ao Provão, considerado inadequado ao novo desenho institucional.

Estudo sobre a expansão das universidades federais brasileiras, no período entre 2003 e 2014, compreendendo os dois mandatos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e um mandato da Presidenta Dilma Roussef (2011-2014)⁶², mostrou a atuação do REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – na ampliação

⁶⁰ Instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. De acordo com o Art. 8º A instituição que aderir ao Prouni ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídica; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; IV - Contribuição para o Programa de Integração Social.

⁶¹ Criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

⁶² Dados relativos à expansão foram obtidos no portal do MEC www.mec.gov.br, na Revista do MEC, *Expansão das Universidades Federais: o sonho se torna realidade!* (2003-2006) e nos sites das próprias universidades. Acesso em 18/12/2018.

do acesso ao ensino superior. Como mostram dados constantes no Relatório do Programa sobre seu primeiro ano de funcionamento acima apresentado, quando estabelece a meta de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, o REUNI permitiu o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação.

Como consta no enunciado do Decreto que o criou, o REUNI é expressamente vinculado ao Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), relação já mencionada, que tem como objetivo alcançar a meta de ampliar para 30% a matrícula de jovens entre 18 e 24 anos na educação superior até o final da década. Amplamente criticado na época pela sua vinculação com as políticas neoliberais e pela insuficiência dos recursos federais assegurados para o cumprimento desta e de outras metas, o PDE, através do Programa REUNI, realiza expansão, seja criando universidades, seja ampliando o número de campi nas instituições já existentes:

No processo de expansão, o Nordeste ficou com 18 universidades federais, sendo que os estados do Maranhão, Alagoas, Sergipe e Piauí foram os únicos que permaneceram com apenas uma universidade federal cada: a Universidade Federal do Maranhão-UFMA, a Universidade Federal de Alagoas-UFAL, a Universidade Federal de Sergipe-UFS e a Universidade Federal do Piauí-UFPI. Nesses estados, a expansão se deu pela criação de novos campi, centros e cursos. No Piauí a expansão se deu pela criação de cursos e pela criação do Campus Amílcar Ferreira Sobral, no município de Floriano, em 2009.

No estudo feito, encontramos 64 universidades federais, sendo 10 (dez) na Região Norte, distribuídas entre 07 estados, uma média de quase uma e meia por estado. 05 na Região Centro Oeste, distribuídas entre 04 estados, uma média de pouco mais de uma por estado. 18 na Região Nordeste, distribuídas entre 09 estados, uma *média* de duas por estado. 11 na Região Sul, distribuídas entre 03 estados, uma média de mais de três e meia por estado. 19 na Região Sudeste, distribuídas entre 04 estados, uma média de quase cinco por estado.

Abrangendo o período estudado, foram criadas 10 universidades entre 2008 e 2014: duas inteiramente novas (UNIPAMPA, em 2008 e UNILAB, em 2010); duas faculdades e institutos transformados em universidades (FCSPA e UFOP, ambos em 2008); duas criadas a partir de desmembramento (UFSB, em 2011 e UFCA, em 2013); três criadas a partir de fusão de campi de uma ou mais universidades (UFOPA, UFFS e UFGD, todas em 2009) e uma transformada em universidade em 2002 e criação de um campus descentralizado em 2008 (UFRA).

A crítica do ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior categoria de professores do ensino superior, publicada no Boletim Eletrônico da ADUFPI, Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí, Seção Sindical do ANDES, tem a ver com o aumento do número de vagas e de estudantes sem a contrapartida correspondente em

contratação de professores e servidores. A nota diz que, segundo os dados do governo, as quatro novas universidades ofertaram 145 cursos e podem atender 38,3 mil alunos. Porém, o número de professores e técnico-administrativos previsto é menor: 1.677 professores e 2.156 servidores administrativos. Isso significa, segundo critérios de cálculo do MEC, uma relação de 22,8 alunos para cada professor, muito superior ao determinado nas metas do REUNI. Na UNIFESSPA, por exemplo, a relação entre as vagas e os professores divulgada é de 25,3 alunos por professor (ADUFPI, 2013).

Ainda de acordo o ANDES, a criação dessas universidades “sem considerar todo o quadro de precarização instalado nas IFES de todo o país”, além do “prejuízo na vida acadêmica dos estudantes e dos professores (sobrecarga de trabalho e adoecimento)”, as consequências seriam ainda piores, dada a redução da “função social das universidades públicas, com a fragilização do papel institucional de referência no padrão unitário de qualidade do ensino, da pesquisa e da expansão, e com a mudança dos modelos curriculares” (2013).

Nessa compreensão é que a expansão das universidades federais brasileiras, pretendida para o período de 2003-2014, expressa uma contradição: a ampliação do número de vagas nos cursos de graduação desprovida de condições estruturais adequadas, somada ao fato de que a formação em nível superior passa a se associar cada vez mais ao produtivismo como lógica do mercado, afastando-se das demandas sociais, além de outras implicações, como: decresce o orçamento público da universidade, assim como o tempo de estudo em diferentes modalidades e níveis de estudo.

Em alguns países houve redução do tempo de estudo em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pelas universidades, como na Inglaterra, por exemplo, que reduziu o tempo do doutorado para três anos. No Brasil, o doutorado já foi reduzido de seis para quatro anos, com forte pressão da Capes para deixá-lo em três anos, enquanto alguns cursos de graduação sofrem redução no cômputo geral de horas/aula. A crescente perda de autonomia das universidades tem como consequência uma ingerência cada vez maior do mercado na definição dos cursos, dos programas, dos currículos e das pesquisas.

Sobre a questão da autonomia tem-se um agravante expresso no parágrafo 5º, da Lei 10.973/2004, a de Inovação Tecnológica, que estabelece que “a propriedade intelectual sobre os resultados obtidos pertencerá às instituições detentoras do capital social, na proporção da respectiva participação”. O artigo 12 da mesma lei, diz que é “vedado” ao pesquisador “divulgar, notificar ou publicar” o resultado do seu trabalho, “sem obter expressa autorização”, uma restrição que reforça a tese da submissão da universidade ao mercado. A diminuição dos recursos para custeio da universidade pública provoca esse efeito.

Sobre esse tema, Otranto (2008) diz que a ideia de maior subsunção do conhecimento e da universidade pública à produção capitalista está na concepção de universidade corporativa que, segundo Jeane Meister (1999), citada por Otranto (2008, p.34), “consiste em um guarda-chuva estratégico para o desenvolvimento e a educação de funcionários, clientes e fornecedores buscando otimizar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização de um polo permanente” (2008, p. 8). Para Otranto (2008), as universidades corporativas ocupam o lugar dos antigos Centros de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos de grandes empresas, agora com nova denominação e características de uma universidade acadêmica, com ensino, pesquisa e extensão, indissociáveis. A própria utilização do nome universidade faz parte de uma estratégia comercial dessas para atrair clientela respaldada na força e credibilidade que sempre caracterizou a universidade pública. As preocupações das empresas que adotam a universidade corporativa são definidas, conforme abaixo

As empresas, ao criarem universidades corporativas, estão preocupadas em desenvolver pesquisas e ações para obter respostas para as suas atividades-fim, ou seja, estão procurando treinamento e desenvolvimento para seus profissionais nos assuntos de seu interesse operacional e estratégico. Por outro lado, não poderíamos deixar de analisar este contexto de educação permanente que gera uma população de clientes que cresce continuamente: os adultos profissionais/alunos. Nesse sentido surge um grande mercado para as universidades corporativas, consórcios educacionais, universidades virtuais e empresas de treinamento especializado. A educação do aluno adulto torna-se um grande e diversificado negócio (OTRANTO 2008, p. 34 apud QUARTIERO E CERNY, 2005).

A universidade corporativa apresenta uma ideia de educação diversa da universidade acadêmica. Enquanto na primeira a educação tem como referência a empresa, na universidade acadêmica a educação, baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão, está referenciada na sociedade como um todo. Educação permanente praticada na universidade acadêmica, especialmente a pública, aproxima-se da ideia presente em Marx, da formação humana, visando o crescimento individual, não se limitando à qualificação exigida por uma determinada empresa ou pelo mercado. A educação permanente na universidade acadêmica é vista como uma aprendizagem para a vida toda, enquanto que a da universidade corporativa atende a uma determinada necessidade, em espaço e tempo limitados.

Em relação ao que a universidade pública federal oferece em termos de trabalho, no cômputo geral, parece haver dois tipos de docentes: aqueles que por algum motivo tendem para a aceitação, adaptando-se facilmente às normas e aqueles que tentam problematizar as relações

de trabalho, sofrem, adoecem, não se resignam e lutam. Na próxima seção seguiremos tratando do mundo compartilhado por esses trabalhadores, parcela relativamente pequena do todo dos trabalhadores brasileiros, onde labutam envolvidos no fazer docente em instituições reestruturadas e expandidas sobre as quais tratamos nesta seção.

SEÇÃO III

O TRABALHO DOCENTE NAS IFES “SINGULARMENTE PRODUTIVO” E INTENSIFICADO NO MOVIMENTO DE REPRODUÇÃO AMPLIADA DO CAPITAL

Em tempos de irracionalismo, as professoras e os professores têm mantido acesa a chama do conhecimento, em prol da liberdade e da emancipação humana. Nas escolas e universidades têm demonstrado emocionante coerência, inteligência e vigor para impedir que a educação pública seja engolfada pelas manifestações da crise que transtorna o país – do desmonte do aparato de ciência e tecnologia ao estrangulamento financeiro das universidades federais, abrangendo, inevitavelmente, a esfera política (Roberto Leher).

Nesta seção o tema central será o trabalho docente intensificado nas universidades federais brasileiras no atual momento de reconfiguração do capitalismo no mundo. O sentido é promover um quadro de análise sobre o trabalho de um modo geral, o trabalho docente em geral e o trabalho docente nas IFES em particular, utilizando três fontes: referências teóricas clássicas e contemporâneas que analisam o sentido e o significado do trabalho no capitalismo, as que analisam o trabalho docente nas IFES, problematizando-o a partir de pesquisas que o localizam no atual momento como intensificado, além de um breve apanhado da legislação que trata da carreira docente no Magistério Superior (MS).

Para isso, dividimos a seção em três tópicos. Iniciaremos o primeiro analisando o papel do ensino superior na reprodução ampliada de capital e como se dá a intensificação do trabalho docente nesse contexto, com o objetivo de abrir espaço para compreensão da matéria, sem a pretensão de fazer afirmações. Em seguida, apresentamos elementos de como o trabalho docente foi se reconfigurando a ponto de ser considerado hoje como um trabalho intensificado, dialogando com pesquisadores cujos resultados de pesquisas levaram a esses termos. Por último, discutiremos a carreira docente nas universidades federais, especialmente a legislação que ao longo da história tem sustentado a ideia da existência de uma carreira do magistério superior federal.

Falar de trabalho docente nas universidades federais e de seu papel no movimento de reprodução ampliada de capital no contexto referido, necessário que apresentemos elementos consistentes, e para isso pelo menos dois aspectos precisam ser inicialmente explicitados.

Primeiro, o papel do ensino superior na reprodução ampliada de capital e, segundo, como se dá a intensificação do trabalho docente nesse contexto.

O primeiro aspecto pode ser explicitado pela relação de reciprocidade entre superestrutura jurídico-política-ideológica e a infraestrutura ou base material do sistema capitalista. O segundo envolve o sentido da adjetivação de “produtivo” e como este pode ser aplicada ao trabalho docente em instituição pública, que, em tese, não gera valor. Convém destacar que o fato de estar sendo caracterizado como intensificado por si só não faz do trabalho docente um trabalho produtivo. A questão se mostra muito mais complexa.

Em relação ao adjetivo “intensificado”, entende-se por intensificado todo trabalho que se torna árdua a sua realização, ou seja, é aquele com o qual se dispense não só mais energias físicas, mas envolve mais esforço em função das capacidades mentais, saberes e envolvimento pessoal e afetivo. Segundo Santana e Silva (2018), ao longo da história do trabalho existiram momentos de ampliação e redução da intensificação do trabalho em geral, como ocorreu, por exemplo, na Revolução Industrial, quando houve a exacerbação do ritmo de trabalho. Aplicada ao trabalho docente, essa intensificação segue alguns critérios, ocorrendo, como diz Apple (1995), citado por Santana e Silva (2018, p. 283), “dentro de um processo mais recente de racionalização e controle praticados nas instituições de ensino ao longo de sua história, que envolve tanto o controle estatal como os interesses industriais”. Referindo-se ainda ao pensamento de Apple, os autores enfatizam que o mesmo

descreve o fenômeno da intensificação do trabalho docente em seus estudos sobre o movimento de reformas nos Estados Unidos. Nesse contexto a intensificação do trabalho docente relaciona-se especialmente à parte administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem, bem como ao movimento de proletarianização da categoria docente. (SANTANA e SILVA, 2018, p. 283)

Portanto, no que nos cabe explicitar, a intensificação aqui referida relaciona-se à caracterização dada pelos autores, ou seja, como o movimento de ampliação das responsabilidades e atribuições de atividades no mesmo tempo regular de trabalho e além dele, que abarca as tarefas de ensino, pesquisa e extensão e além dessas, como captação de recursos, produtividade e outras. Assunção e Oliveira (2009, p. 22), citados por Santana e Silva, dizem que intensificação “supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido” (2018, p. 284).

Os autores relatam ainda que de acordo com estudos específicos, o sofrimento no trabalho associado ao adoecimento “pode emergir de um conflito entre a vontade de fazer bem o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas na profissão, e a pressão que os leva a certas condutas para aumentar a produtividade” (2018, p. 284), em obediência à lógica que vai se firmando na nova cultura que se instalou nas IFES com consequências práticas na definição do que vem a ser hoje o trabalho docente no mundo do trabalho material. Para os autores,

A transição do paradigma da materialidade para o da imaterialidade é acompanhada por consequências de amplas implicações. O trabalho apoiado por computadores fixos e portáteis, por sistemas de comunicação, por meio de celulares e uma infinidade de aparelhos que se sucedem freneticamente uns aos outros no mercado, tende a romper com o padrão dos tempos de trabalho separados nitidamente dos tempos de não-trabalho. As fronteiras passam a ficar mais difusas e os tempos de trabalho invadem os de não-trabalho, afetando a vida individual e a coletiva (SANTANA e SILVA, 2018, p. 284).

Dito isso, já podemos visualizar a relação que há entre o movimento de reprodução ampliada de capital e a intensificação do trabalho em geral e, em certa medida, o movimento de reestruturação/expansão das IFES e a intensificação do trabalho docente, cuja análise em relação a este último precisa ser feita obedecendo a alguns critérios, o que requer considerações a respeito da natureza do trabalho no contexto, como tratado no tópico seguinte.

3.1 Trabalho docente intensificado e “singularmente produtivo” em *uebergreifends moment*⁶³

Explicitado o conceito “intensificado”, também por onde vamos seguir para explicitar o que estamos chamando de “singularmente produtivo” em *uebergreifends moment*, com os quais adjetivamos o trabalho docente nos moldes como vimos nos referindo, agora visualizaremos os dois juntos, um complementando o outro (quando nos referirmos à acumulação de capital estamos falando também de intensificação do trabalho), momento em que retomamos ao tema a partir do pensamento de István Mészáros (2011) sobre o significado e o sentido da relação dialética entre superestrutura jurídico-política-ideológica e a estrutura econômica ou base material do sistema capitalista, que foi fundamental para que pudéssemos localizar o significado e o sentido do trabalho docente no contexto referido de crise da economia capitalista, de transformações no mundo do trabalho e de reestruturação das universidades federais brasileiras

⁶³ *Uebergreifends moment* – termo utilizado por Mészáros (2011, p. 81), para caracterizar um ‘momento’ ou fator de importância primordial.

e intensificação do trabalho docente. Com Mészáros (2011) vimos que para elucidar as interconexões dinâmicas subjacentes dessa relação em sua complexidade dialética e suas diversas correspondências,

De modo algum é suficiente simplesmente estipular uma “*reciprocidade*” entre a superestrutura e a base material. [...]. Falar genericamente de “reciprocidade”, sem dar atenção ao necessário suporte materialista, bem como ao dinamismo histórico real das relações envolvidas, resultaria em nada mais que tautologia vazia (MÉSZÁROS, 2011, p. 78, grifos do autor).

Como também se esvaziaria de sentido apenas afirmar sem contextualizar materialmente qualquer efeito ou correspondência de sentido que se queira estudar como resultante dessa relação dialética. Não é tarefa fácil, tampouco corriqueira, daí a nossa posição de não afirmar, mas levantar elementos que nos levem a compreender a localização do trabalho docente na conjuntura em questão.

De acordo com Meirelles (2018), nas discussões sobre as transformações no mundo do trabalho na contemporaneidade há uma tendência ao equívoco ao se considerar que as condições necessárias para que ocorra a acumulação flexível estejam presentes apenas nas atividades industriais. A tese é que

em todas as atividades em que haja concentração de grandes volumes de capital e que desenvolvam competições sem limites e sem fronteiras, tais como atividades financeiras e bancárias, telecomunicações, sistemas de transportes, área da saúde, educação, cultura, esporte e lazer e em outros serviços imateriais, o trabalho é cobrado por resultados e por maior envolvimento do trabalhador. (MEIRELLES, 2018, p. 227-228)

Pelo grau avançado de reestruturação em que se encontram esses serviços, o emprego do trabalho intensificado constitui “prática corriqueira” (MEIRELLES, 2018), inclusive as atividades que ocorrem dentro das universidades, por seguirem os mesmos parâmetros de quaisquer outras atividades, como “concentração de grandes volumes de capital, desenvolvimento e estímulo de competição sem limites e sem fronteiras nas Instituições de Ensino Superior (IES)”. (2018, p. 228).

No nosso estudo identificamos diferentes concepções a respeito da temática, que nos levam a crer que mesmo estando localizado e circunscrito à esfera pública o trabalho docente alimenta a engrenagem metabólica do sistema capitalista para a produção de valor tal qual é exigido e não ocorre por acaso ou simplesmente pela metamorfose de formas jurídicas, políticas e ideológicas, como se fosse indiferente à geração de riquezas no mundo. Tem suporte material,

opera mediante uma contextualidade, por meio da relação de reciprocidade entre superestrutura e infraestrutura acima descrita e em contexto decisivo, como é o de reestruturação das instituições universitárias no Brasil, momento de declínio da reprodução social provocado pela crise estrutural do sistema capitalista. Senão vejamos.

Nos momentos de crise do sistema e de suas subcrises, segundo Mészáros (2011), é que a relação de reciprocidade entre as duas principais dimensões do sistema capitalista se mostra mais contundente e escancara suas contradições, é quando “todos os complexos socio-históricos reais caracterizados pela ‘reciprocidade’ em seu modo de funcionamento têm algum *‘uebergreifends moment’*. A questão posta não é se a reciprocidade existe ou não existe, mas porque existe, observando-se as especificidades das formações sociais e o movimento de ascendência ou de declínio da reprodução social nessas formações.

No caso das transformações no mundo do trabalho em geral e em particular no trabalho docente nas universidades federais, o fator primordial foi no primeiro momento a crise estrutural do sistema capitalista e, no segundo momento, a “subcrise”, ou declínio do desenvolvimento social tal qual vemos mostrando. O movimento se dá assim como diz Mészáros: enquanto dura a fase ascendente do desenvolvimento social, as contradições dormitam e a tendência é se ter a impressão de que há uma finalidade orgânica entre superestrutura e infraestrutura, que faz com que se veja a superestrutura como um “*círculo vicioso* de determinações engastadas com os imperativos materiais do sistema produtivo estabelecido e, portanto, não possa ser reconhecida como fator significativamente autônomo” (2011, p. 81, grifo do autor). Nesses momentos de relativa estabilidade reduz-se a margem de intervenção da superestrutura, e falar de determinação recíproca nesses momentos, para Mészáros (2011, p. 81), constitui redundância, uma vez que a reprodução do sistema não se mostra organicamente problemático, não havendo necessidade de se pensar em reciprocidade.

Diferentemente, as fases de declínio do desenvolvimento social, ou seja, de crise estrutural do sistema capitalista, que já perdura por muitas décadas, com interstícios de pequenas crises (que estamos chamando de subcrises), como ocorreu em 2008, as forças superestruturais tendem a ser dominantes e bem sucedidas em suas funções de regulação e reprodução do sistema, tendo em vista a “*circularidade prática*’ que tende a prevalecer entre os imperativos materiais e as dimensões superestruturais de um sistema plenamente articulado – e, nesse sentido, orgânico” (MÉSZÁROS, 2011, p. 81, grifo do autor). Além das crises, o autor fala também da relação dialética de reciprocidade nos períodos de transição de uma sociedade para outra, momento em que essa relação fica bem cristalina.

Pois, sob tais condições, tanto o fundamento produtivo como a superestrutura da ordem estabelecida devem ser radicalmente reestruturados. Uma tarefa cuja realização é inconcebível sem a mais ativa intervenção de fatores superestruturais na resolução da crise de reprodução social por meio do estabelecimento de um novo conjunto de condições operacionais viáveis e regras praticáveis de “reciprocidade”. Isso deve ser feito de modo que, repetindo, *todos os níveis de prática social*, inclusive as mais mediadas práticas “culturais”, possam trazer à tona e coalescer em um novo quadro “orgânico” de intensificação da economia e da estabilidade (MÉSZÁROS, 2011, p. 81-82, grifo nosso)

A premissa marxista de que a infraestrutura é que determina ganha novos contornos na visão de Mézárós (2011), para quem as coisas não são tão simples. Sem se apartar da ideia de que é a base material que prepondera na relação, o autor reconhece, seguindo pensamento de Marx, que os homens têm que em primeiro comer, vestir, beber, abrigar-se, para depois se ocupar de outras coisas, como a política, as leis, as representações religiosas, a arte, a educação. No entanto, essa relação, para Mézárós (2011), não se dá por uma correspondência mecânica, ou seja, de mão única, mas através de uma reciprocidade dialética que, embora relativa, opera-se no geral num movimento de intercâmbio que faz com que particularidades da superestrutura engendrem mecanismos de retroalimentação da infraestrutura que, por si, subsidiam materialmente o movimento e a relação.

Nessa relação há momentos em que, por obra e graça da força da ideologia “parece” que a superestrutura e suas orientações político-jurídicas é que determinam. O item mediação que ocorre entre essas duas instâncias se dá a partir das condições operacionais postas em determinadas situações, como categorias explicativas do real, que começam a fazer sentido nas formas de planejamento e de organização das práticas adotadas pelo modelo do aparato fiscal e legal das relações sociais e de produção, assim como nas políticas que operacionalizam as determinações em seu conjunto. Mas não basta que haja reciprocidade entre a base material e a superestrutura. Isso não explica, por exemplo, como funciona a superestrutura, a gênese, a forma da soberania política da estrutura jurídico-política, seu modo de funcionamento, tampouco seus resultados no futuro, num pensamento geracional.

Todo o aparato de leis, normas, sistemas educacionais, mudanças no perfil da formação, assim como a natureza e a utilização do conhecimento produzido nas universidades de uma forma bem singular inscreve-se no que Mézárós (2011) chama de “novo conjunto de condições operacionais viáveis e regras praticáveis de ‘reciprocidade’” que se mostram como se tivessem soberania própria, o que é ilusório, uma vez que o suporte material que mantém a propriedade privada é o mesmo que movimenta o sistema jurídico e por meio dele os sistemas educacionais. Desnudar esse aparato é revelar todas as outras relações de hegemonia e de dominação, assim

como dizem Silva Jr. e Schugurensky “a superestrutura, síntese dialética de elementos da sociedade civil e da sociedade política, em sua relação também dialética com a estrutura econômica, é o espaço da hegemonia e da dominação da classe no poder ou de seus representantes” (2016, p. 15).

Assim é que no atual momento de declínio do desenvolvimento econômico-social, a superestrutura, como espaço da hegemonia e de dominação, tem no trabalho docente em geral dois canais de mediação da sua relação de reciprocidade dialética com a infraestrutura: (1) pela formação de força de trabalho qualificada tal qual o capital necessita para produção e reprodução de mais valia que será gerada por essa mão de obra em condições operacionais determinadas pelo modo de produção capitalista; (2) pelo trabalho docente diretamente produtivo, aquele em que o docente trabalha para um empresário da educação e a sua relação com esse empresário é uma relação capitalística.

No primeiro caso ocorre diretamente a retroalimentação entre as duas estruturas do sistema capitalista, no segundo caso, a produção de mais-valia corre diretamente para acumulação dos ganhos do capitalista do ramo da educação, que por si já atua diretamente no círculo do sistema. Se o mundo da produção se transforma, o trabalho muda, a formação muda e passa a ocorrer de acordo com o novo sujeito que se quer formar sob o novo paradigma das forças produtivas.

Não por acaso o candidato a um emprego é escolhido pela competência, pela forma de se relacionar, pela flexibilidade e adaptabilidade às condições exigidas pelo empregador, deve ser proativo, protagonista, ter espírito de competição, de iniciativa e de protagonismo, enfim, tem que ser capaz de fazer além do trabalho para o qual é contratado. As leis trabalhistas são flexibilizadas nessa perspectiva, enquanto as condições para reprodução ampliada de capital vão sendo favorecidas.

Convém destacar que a aplicação do adjetivo produtivo ao trabalho docente nas universidades federais, necessário primeiramente entender a impossibilidade dessa aplicação pela Teoria do Valor, de Karl Marx. O tema é controverso, por isso mesmo bastante visitado e muito especialmente aparecem em algumas das obras de Marx⁶⁴, para quem o produto do trabalho docente não é produtivo porque não gera a mais-valia que “engorda” o capital, exceção de alguns casos bem específicos, como, por exemplo, aquele resultante de contrato com o proprietário de escola privada para quem o trabalhador docente vende sua força de trabalho em

⁶⁴ Trabalho produtivo e trabalho improdutivo são categorias utilizadas por Marx, e embora não tenham sido criados por ele, mas por economistas clássicos, dentre os quais já eram alvos de polêmica, aparecem nos capítulos 5 e 14 do Livro I de **O Capital, Capítulo VI** (Inédito), no **Teorias da mais-valia e Grundrisse**.

troca de salário. Mas, no geral, só é produtivo o trabalho que resulta em uma mercadoria ou, em alguns casos, que resulta em um produto imaterial resultado de serviço realizado em ambiente onde se produza mercadoria.

Decididamente, para afirmar ser este o caso do trabalho docente nas universidades, precisa-se de muito mais argumentos e maior didatismo. Vamos encontrar em certa medida essa explicação em Marx, quando ele se refere aos trabalhadores que ele chama de “superiores”, especialmente “funcionários estatais”. Com esses Marx é, inclusive até mais severo. Segundo o próprio,

a grande massa dos chamados trabalhadores ‘superiores’ – como os funcionários estatais, os militares, os artistas, os médicos, os padres, os magistrados, os advogados, etc – alguns dos quais não só não são produtivos, mas que sabem como se apropriar de uma imensa parte da riqueza ‘material’” (MARX, 1978, p. s/n).

No início do capítulo VI (inédito) de O Capital, Marx mostra-se bastante categórico ao dizer “como o fim imediato e o produto por excelência da produção capitalista é a mais-valia, temos que só é produtivo aquele trabalho [...] que diretamente produza mais-valia” (MARX, 1978, p. 70/80). Fica claro também que o seu contrário, ou seja, aquele trabalho que não gera valor e por isso mesmo não valoriza o capital é trabalho improdutivo. Ao dizer isso, Marx não está fazendo juízo de valor. Para ele, é “improdutivo” não porque é inferior, mas porque, como já dissemos, não produz mais-valia⁶⁵. Da mesma forma, é produtivo o trabalhador que com sua força de trabalho valoriza o capital pela mais-valia que produz.

No entanto, o próprio Marx faz duas considerações que acrescentam dados importantes sobre o trabalho coletivo, gerando expectativas em relação a alguns tipos de trabalhos que não produzem diretamente mercadoria, mas contribuem para a valorização do capital, sendo, portanto, trabalho produtivo, segundo ele,

Como, com o desenvolvimento da subsunção real do trabalho ou do modo de produção especificamente capitalista, não é o operário individual, mas uma *crescente capacidade de trabalho socialmente combinada* que se converte no agente real do processo de trabalho total, e como as diversas capacidades de trabalho que cooperam e formam a máquina produtiva total participam de maneira muito diferente do processo imediato da formação de mercadorias, ou melhor, de produtos – este trabalha mais com as mãos, aquele trabalha mais com a cabeça, um como diretor, engenheiro ou técnico etc., outro como capataz, um outro como operário manual direto, ou inclusive como simples ajudante -, temos que mais e mais funções da capacidade de trabalho se

⁶⁵ Ver página 46 desta tese

incluem no conceito imediato de trabalho produtivo, e seus agentes no conceito de trabalhadores produtivos diretamente explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e de produção (MARX, 2014, p. 127, grifos do autor).

Ou seja, com ou sem o contributo de outros trabalhos que se realizados isoladamente não produzem mais-valia, o que necessariamente deve estar presente para que o trabalho possa ser considerado produtivo é a existência de um produto como finalização do trabalho social, uma vez que “a grandeza do seu valor, ou seu valor relativo, depende da maior ou menor quantidade dessa substância social que ela encerra, quer dizer, da quantidade relativa de trabalho necessária para sua produção” (MARX, 2010, p. 100) e não da sua natureza.

Dialogando com a questão, Marx nos apresenta uma outra análise que levanta expectativas, agora quanto a natureza dos serviços. No capítulo 14 de O Capital, Livro I (p. 706), no qual trata do mais-valor relativo e mais-valor absoluto, ao escrever sobre a divisão do trabalho, oferece a seguinte explicação:

[...] a ampliação do caráter cooperativo do próprio processo de trabalho é necessariamente acompanhada da ampliação do conceito de trabalho produtivo e de seu portador, o trabalhador produtivo. Para trabalhar produtivamente, já não é mais necessário fazê-lo com suas próprias mãos; basta, agora, ser um órgão do trabalhador coletivo, *executar qualquer uma de suas subfunções*. A definição original do trabalho produtivo citada mais acima, derivada da própria natureza da produção material, continua válida para o trabalhador coletivo, considerado em seu conjunto. Mas já não é válida para cada um de seus membros, tomados isoladamente. Por outro lado, o conceito de trabalho produtivo se estreita. A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem de produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, cap. I do Capital, p. 706, s/d, grifo nosso).

Podemos inferir que há trabalhos incluídos na produção cujos produtos imateriais são produtivos por estarem a serviço da autovalorização do capital? Uma questão a ser pensada, sem pressa de ser concluída. Também sobre trabalho produtivo Marx se expressa no Capítulo 5 do Livro 1 de O Capital da seguinte forma

Se consideramos o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, do produto, tanto o meio como o objeto do trabalho aparecem como meios de produção, e *o próprio trabalho aparece como trabalho produtivo*. Quando um valor de uso resulta do processo de trabalho como produto, nele estão incorporados, como meios de produção, outros valores de uso, produtos de processos de trabalho anteriores (MARX, 330, O Capital, L. I, s/d, grifo nosso)

Ou seja, há que levar em conta nessa identificação que o produto que tem valor de uso contém produtos de processos de trabalho anteriores, uma vez que nele estão incorporados outros valores, ou seja, “o mesmo valor de uso que é produto desse trabalho constitui o meio de produção de um trabalho ulterior, de modo que os produtos são não apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho” (MARX, 330, C 1. L. I), são valores encrustados nas matérias-primas, já manipuladas por mãos humanas, e que passam para os produtos que terão valor de uso. Da mesma forma, como o valor de uso é a própria utilidade da mercadoria, constituindo uma relação entre consumidor e objeto consumido, a mercadoria apresenta-se como “um objeto externo, uma coisa, a qual, pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, *se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera em nada na coisa*” (MARX, 1978 s/p, grifo nosso).

Para inserir o trabalho docente nessa seara, resgatamos nesse ponto a categoria trabalho ideológico, de Giovanni Alves (2013), já mencionada na introdução. Para Alves, o trabalho ideológico surge com o desenvolvimento das forças produtivas e é constituído por posições teleológicas secundárias⁶⁶, subsidiárias das posições primárias relacionadas ao trabalho produtivo que, na perspectiva sociológica, “é o trabalho concreto que produz valores de uso” (ALVES, 2013, p. 183-184), diferente de trabalho produtivo na perspectiva sociohistórica, no modo de produção capitalista, identificado como “todo trabalho que se troca por capital para produzir mais-valia” (ALVES, 2013, p.184).

Nessa perspectiva, embora o trabalho ideológico se distinga do trabalho produtivo, hoje este se encontra cada vez mais impregnado por aquele, “tendo em vista que se tornou fundamental na produção não apenas a ação dos homens sobre os objetos de trabalho, mas a ação dos homens sobre outros homens” (ALVES, 2013, p. 183). Em outras palavras, ao tempo em que a posição teleológica primária trata do intercâmbio com a natureza, a posição teleológica secundária diz respeito à influência que o “trabalho ideológico” exerce sobre as posições teleológicas dos homens, “pondo em movimento homens, forças, etc., o que significa que a posição teleológica não pode jamais ter um caráter *puramente ideal*. Nas posições teleológicas secundárias, o objeto da posição do fim é o homem, suas relações, suas ideias, seus sentimentos, sua vontade, suas aptidões” (ALVES, 2013, p. 185, destaque nosso). Portanto, não pode ser puramente ideal, uma vez que tem ligações intrínsecas com a materialidade da

⁶⁶ Esclarecimento: “o fato de serem secundárias significa atos fundados, derivados do trabalho produtivo propriamente dito, essenciais para a reprodução social e, portanto, de modo nenhum menos importante” (ALVES, 2013, p. 185).

produção de mais valia na sociedade capitalista.

Ocorre, como vimos, que o trabalho docente em particular e o trabalho docente nas IFES especialmente em particular, excepcionalmente tratado com todo cuidado no que diz respeito à questão do ser ou não ser produtivo, para que não se incorra em discrepâncias teórico-metodológicas, ocorre no interior do círculo do capital, e não poderia ser diferente estando sob o céu capitalista e nessa situação qualquer que seja a atividade desenvolvida tende a viver, desenvolver-se, transformar-se e morrer acompanhando a história e incorporando valores da sociedade capitalista, especialmente aqueles que se mostrarem mais condizentes com o propósito de superar as crises do sistema, preferencialmente sem atingir a regra geral que se resume em que o capital se reproduza continuamente e livre dos perigos que por ventura possam ameaçar sua hegemonia.

No trabalho docente que se realiza pela integração entre um tipo específico de instituição, a universidade pública federal, e um segmento diferenciado de trabalhadores, os docentes do magistério superior, essa condição não se mostra tão clara inicialmente. Muito pelo contrário. A universidade vive seu cotidiano normalmente, toma decisões e adota rotineiramente as políticas conforme emanadas do governo federal, com a intenção de fazer valer de fato o tripé que a constitui - a pesquisa, o ensino e a extensão - e induz a que os docentes as adotem em seu trabalho e em sua vida através das regras e normatizações que institui. Nada a difere de qualquer instituição na sociedade capitalista, exceto que nela há “concentração de grandes volumes de capital, desenvolvimento e estímulo de competição sem limites e sem fronteiras nas Instituições de Ensino Superior (IES)”. (MEIRELLES, 2018, p. 228).

Essa compreensão resulta em que pelo menos dois sentidos fazem com que o trabalho docente na universidade pública seja singularmente “produtivo” no seu *uebergreifends moment*. Primeiro, quando mesmo não produzindo mercadoria, o seu produto, imaterial e não apartado do seu produtor, constitui mecanismo de transferência de valor para empresas que o utilizam para gerar lucros. Segundo, quando se ocupa e difunde uma formação em sentido e em conformidade com o que preceitua o mercado, reatualizando os mecanismos de exploração na geração de valor para a movimentação da engrenagem metabólica do sistema capitalista.

Nessas duas perspectivas, mesmo gerenciado pelo Estado e circunscrito à esfera pública, o trabalho docente nas universidades federais tende a se situar, dialeticamente, na reprodução de capital em moldes aproximados dos da empresa capitalista, como dito, tanto pela “venda” de conhecimentos como pela fomentação de tipos específicos de formação baseados em princípios do mercado.

Tudo que foi dito até aqui soaria incompleto, caso não explicitássemos em que condições o trabalho docente nas IFES atua em conformidade com a reciprocidade dialética entre a superestrutura e a base produtiva, tornando-se singularmente produtivo na retroalimentação do sistema capitalista. Esse movimento se dá pelo trabalho docente intensificado, assim como advogam pesquisadores da temática, ou se trata apenas de adaptação à nova cultura universitária? Esses e outros assuntos serão tratados no tópico que segue.

3.2 Intensificação ou acomodação à ordem vigente?

Se no exercício de observar o mundo inversamente, ou seja, do céu para a terra, com o objetivo de identificar o que existe em maior número, pudéssemos ver que, mesmo com as transformações técnico-científicas e o desenvolvimento das forças produtivas que levaram os serviços a um patamar importante na escala produtiva, o que prevaleceria seriam os produtos do trabalho produtivo e material, ou seja, as mercadorias, assim como os seus produtores - pessoas que dedicam quase a totalidade do seu tempo de vida a realizar projetos de outras pessoas, os proprietários. O trabalho improdutivo e imaterial seria invisível, mas nem por isso ausente. Este tipo de trabalho estaria ali tal qual o trabalho produtivo, compondo o cenário político e econômico do sistema capitalista, sendo alvo da exploração de mais-valia tal qual o trabalho produtivo, esta que em momento algum deixou de ser preocupação da classe dominante, fato que diferencia a exploração capitalista dos modelos de exploração adotados em organizações sociais anteriores.

A história ensina que foi assim no século XIX, quando Marx escreveu a obra na qual explica os mecanismos de exploração, foi assim no século XX e continua no século XXI. Quando a burguesia se depara com queda nas taxas de lucro dos seus negócios, causada em boa medida pelo grande investimento em máquinas e tecnologias no contexto da revolução técnica e tecnológica, é na exploração da força de trabalho que vai buscar solução e com esse intento não tem medido esforços para transformar o mundo do trabalho, tanto por meio da introdução de novas tecnologias como por meio de mudanças nas leis trabalhistas, de forma a colocá-las a serviço de seus propósitos.

O movimento converge a diminuir o tempo de produção de mercadorias, agora com um dado a mais. Se antes o maquinário e a tecnologia serviam para diminuir o tempo necessário à produção, constituindo-se na mais-valia relativa, uma vez que a legislação e os trabalhadores organizados em sindicatos não permitiam extrapolar o tempo excedente, hoje isso não constitui

mais empecilho diante das progressivas flexibilizações nas legislações trabalhistas a ponto de colocar por terra as “barreiras” que regulamentavam as horas trabalhadas.

Hoje mais do que ontem, não há como desviar a vista do fator que nunca deixou de ser a mola mestra do mundo da produção, a força de trabalho. Isso é constatado por teóricos dos mais diferentes matizes, dentre esses os que tratam da centralidade do trabalho, dos efeitos da revolução técnica e tecnológica nas relações produtivas e na vida dos trabalhadores, assim como da atualidade da Teoria do Valor, na perspectiva marxista, cujos princípios continuam a desvelar a força da superexploração como mecanismo de sustentação do capital.

Na esteira do desenvolvimento técnico e tecnológico organizam-se formas cada vez mais sofisticadas dessa sustentação. Previtali e Fagiani (2015)⁶⁷, em suas análises sobre a inserção das inovações técnico-científicas na base produtiva, explicitam como e por que o que deveria servir para liberar parte da força de trabalho serviu para o seu contrário, ou seja, para aprofundar a exploração da mais-valia. O problema é que, como dizem, “a questão que se coloca para o capital é a de como aumentar a produção da mais-valia independentemente do prolongamento da jornada de trabalho” (2015, p. 61) ou da utilização das inovações técnico-científicas

Nessa perspectiva, no campo da ciência e da educação esse efeito se mostra tão perverso quanto, uma vez ser este um dos espaços por excelência de ação da ideologia, a ideologia como ocultação da realidade. Paralelo ao efeito contrário ao esperado com as inovações ocorre também, como efeito contrário ao esperado com o “esclarecimento” que levou ao desenvolvimento dessas inovações, a dominação e a desumanização do ser humano, na forma colocada por Horkheimer & Adorno (1985):

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investí-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. [...] o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. (1985, p. 57)

As implicações desse processo não ocorrem somente para alguns, mas para todos os trabalhadores e trabalhadoras e ramos de atividades na esteira das transformações sofridas pela

⁶⁷ Ver PREVITALI, Fabiane Santana e FAGIANI, Cílon César. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. IN: **Revista HISTEDBR on-line**, nº 65, p. 58-72, Campinas (SP): 2015.

força de trabalho, seja pela exploração de mais-valia ou pelo trabalho intensificado. As instituições universitárias, que administram o papel da ciência no desenvolvimento técnico-científico, o ensino e a formação, movimentam-se nesse contexto transferindo para o trabalho docente e para a vida dos docentes consequências que decorrem da estagnação dos investimentos nas instituições federais, da queda nos níveis salariais que tem levado os docentes a buscar alternativas para complementação salarial, da terceirização de serviços, da avaliação de desempenho como requisito para progressão condicionada à produção, ambas de claro caráter punitivo, a insegurança no futuro pela ausência de uma legislação que garanta regras claras e estáveis para a carreira docente, mudanças nos processos de contratação de docentes e nas regras de aposentadoria, além do visível enfraquecimento da capacidade de resistência nas lutas coletivas. Os resultados dos últimos movimentos grevistas têm mostrado o pouco fôlego da resistência em comparação a outros momentos reivindicatórios.

Um ponto crítico chama atenção quando pensamos essas questões e de como elas são tratadas na categoria. É quando verificamos a discrepância entre os docentes das IFES e os demais trabalhadores. Dentre os primeiros, poucos se reconhecem como trabalhador, menos ainda como trabalhador explorado, embora a relação interclasses esteja posta de forma clara, assim como as contradições da instituição universitária.

Não à toa se problematiza certas atividades acadêmicas na cultura universitária em transformação. Percebe-se que quanto mais se depreende esforço para dar conta de quantidade maior de trabalho em meio a cada vez maiores e mais robustas exigências, quando o docente se vê na iminência de assumir tarefas que lhes chegam constantemente sem que tenha tempo para conhecer sua natureza e consequências, mais intensificado e precarizado fica o trabalho, mais distantes e menos tempo terá esse trabalhador ou trabalhadora para pensar e refletir sobre o que, efetivamente, está ajudando a construir. Por isso que o paralelo do que ocorre com os docentes com o que acontece com os trabalhadores da fábrica que são levados a trabalhar com um novo invento que lhe tira tempo de vida ou qualquer vantagem conquistada não constitui exagero.

Uma nova cultura universitária enredada por essa realidade está tomando forma nas IFES, necessário pontuar novamente, não por acaso, mas como resultante da reestruturação das instituições federais, alimentada e fomentada pelos microcosmos de poder em que se transformaram as decisões dos colegiados, o controle das coordenações dos programas que oferecem vantagens financeiras, o mandonismo dos que têm se instalado por trás dos birôs, a política de avaliação institucional e dos docentes, que tem engessado a criatividade e causado muitas doenças ligadas à profissão.

As consequências das políticas de negligência dos governos para com as instituições universitárias são bastante fortes e provocam a busca por ganhos individuais ou de grupos em detrimento da luta coletiva, tornando-se uma prática comum que os mais novos, muitos vindos de instituições privadas, incorporam e desta não se apartam como se fosse a regra de todo o sempre, provocam as disputas por financiamento de projetos, que ainda não se tinham mostrado de forma tão contundente e a partir dos últimos decênios passou a mover antigos e novos, necessário repetir, condicionados a um dado material objetivado pela estagnação dos níveis salariais, mas também pela quebra da carreira docente.

Dessa forma, se por um lado as contradições das instituições universitárias federais são colocadas à mostra em contexto de crise, permitindo que se conheça e questione suas implicações para o trabalho docente, por outro lado criam um novo tipo de intelectual acadêmico, aquele que, como diz Tragtenberg “despe-se de qualquer responsabilidade social quanto ao seu papel profissional: a política das ‘panelas’ acadêmicas de corredor universitário e a publicação a qualquer preço de um texto qualquer constituem-se no metro para medir o sucesso universitário” (2009, p. 6).

Visualizar o porquê de tudo isso passa pela compreensão do sentido e significado da universidade em um país marcado por histórica dependência econômica, intelectual e heteronomia cultural, entendendo que as situações particulares têm raízes e que essas raízes têm conexões com o mundo. A opção por analisar condições materiais de existência do trabalho docente, diferente de temas como estrutura acadêmica, epistemologia, didática, estrutura curricular, ensino e aprendizagem, cognição, enfim, não se dá por acaso, mas pela possibilidade de desvelar os docentes em sua relação com o tempo de trabalho necessário às aulas e o tempo gasto fora da sala de aula, as condições objetivas de trabalho, a relação quantitativa professor-aluno, colegas e ambiente de trabalho, produções etc., uma vez reconhecendo que há um certo “esquecimento” dessas questões.

Ao comentar a crise do sistema capitalista de 2008-2009, uma espécie de subcrise no interior da crise estrutural das décadas de 1960 e 1970, Mészáros (2011) traça um paralelo entre uma e outra e aponta uma diferença substancial. É que a mais recente, além da dimensão global, ataca sobremaneira o trabalho e com ele as condições de vida social, tendo efeitos fortemente destrutivos do ponto de vista social e natural. Para ele, esta é mais grave e mais severa do que aquela, visto seu caráter verdadeiramente global, pela primeira vez na história. Diz textualmente o autor que “a grave crise em curso de nossa época histórica é estrutural no sentido preciso de não poder ser superada nem mesmo com os muitos trilhões das operações de resgate dos Estados capitalistas” (2011, p. 137).

Com isso, além de reafirmar o caráter estrutural da crise aberta na primeira década do século XXI, Mézáros nega qualquer possibilidade de saída pela via do Estado capitalista, ao tempo em que refuta igualmente as já derrotadas alternativas de sobrevivência dentro do capitalismo pela social-democracia, inclusive de esquerda, e suas políticas sociais-distributivas, que, segundo ele, têm distribuído mais desigualdade do que igualdade entre ricos e pobres, especialmente na fase da globalização neoliberal, quando a reestruturação da economia capitalista materializa-se nas políticas neoliberais de caráter globalizante, transformando o mundo do trabalho e da produção em um grande mercado, assim como o Estado tem feito com a educação.

Azevedo e Catani (2013) analisam os efeitos dessas políticas neoliberais de caráter globalizante na educação superior a partir de sua relação com a internacionalização do conhecimento, do compartilhamento da cultura e da circulação internacional de ideias à luz da categoria da contradição, “uma vez que esse compartilhamento pode adquirir o sentido humanista da solidariedade e da civilidade, ou o sentido coisificante da expansão capitalista e da mercadorização (*commodification*)” (2013, 274). Os autores pontuam que na análise dessa problemática há que se atentar para “o tratamento científico-histórico de um lado, não descartando, por outro, que essa aproximação investigativa também carrega sentimentos, sejam os de afinidade ou mesmo de contrariedade” (AZEVEDO e CATANI, 2013, 274), pois de acordo com os autores,

a circulação de ideias e a educação, inclusive a superior, necessariamente, implicam em compartilhamento de cultura e de conhecimento. Isso pode ocorrer tanto em nível restrito, para as elites, quanto de maneira ampla, sem discriminação de classes; tanto em plano nacional, com vista à unificação, como internacional, para a promoção da solidariedade entre os povos. Assim, conceber “cultura como civilidade” e “cultura como solidariedade”, de acordo com Eagleton (2000, p. 112), pode significar somente a reunião de “inimigos jurados”; porém, também pode, de forma inversa, transformar essas junções (cultura/civilidade e cultura/ solidariedade) em potentes “aliados”. (2013, p. 274, destaques dos autores)

Mesmo porque, como sinalizam os autores, a internacionalização da educação superior, assim como a circulação de ideias para além das fronteiras nacionais, baseiam-se em dois princípios contraditórios subscritos na solidariedade internacional e na concorrência em um mercado global de educação e conhecimento. Para os autores, “essas duas expressões são como oximoros, isso é, um termo silencia o outro. Em geral, quando essas expressões aparecem ao mesmo tempo em uma política de internacionalização é devido à força de retórica”. (AZEVEDO e CATANI, 2013, p. 285)

Em relação ao trabalho em sua totalidade essa noção de neoliberalismo globalizante como fator de aproximação e abertura de fronteiras para os mercados de trabalho também comporta contradições. De acordo com Antunes (2011), este atinge não apenas o trabalho contratado e regulamentado, herança do período taylorista e fordista, ataca em primeiro plano as duras conquistas da luta da classe trabalhadora ao longo do século XX, atingindo o trabalho em sua totalidade, seja produtivo ou improdutivo, material ou imaterial. Para ele, as condições de trabalho sinalizam uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global, especialmente o trabalho relativamente contratado e regulamentado “que está sendo substituído” por diferentes formas de “superexploração e autoexploração” (2011, p.13), evidências encontradas no âmbito das políticas para o ensino superior, tanto nas novas regras de contratação e condições de trabalho, como de salário e de carreira.

É que as políticas neoliberais alteram profundamente o universo do trabalho, a organização sindical e política da classe trabalhadora no Brasil e a educação superior a partir dos anos 1990, seja pelo movimento internacional de desregulamentação, de flexibilização, de privatização, seja pela desindustrialização que atinge o país, desregulamentando o que havia de mais vulnerável, a educação e a saúde. No Brasil ocorre uma retração da força de trabalho industrial e amplia-se a tendência à subproletarização, por meio da terceirização e do subemprego, seguindo tendência apontada por Marx (ANTUNES, 2011). Paralelo a esse processo ou como subsidiário desse, “há o crescimento das ocupações no setor de serviços, tendência apontada por Braverman (1977), já amplamente visível no setor do comércio, das comunicações e transportes” (2011, p. 43). A educação contribui duplamente, quando transforma as relações de trabalho interna e externamente ao fornecer mão de obra tal qual o mercado precisa.

Tudo que foi dito até aqui soaria incompleto, caso não explicitássemos as condições e perfil do trabalho docente nas universidades federais ao atuarem em conformidade com a reciprocidade dialética entre a superestrutura e a base produtiva, tornando-se, nas condições detectadas, singularmente produtivo na retroalimentação do sistema capitalista. O que apresentamos na sequência são elementos para compreensão dessas condições, com o contributo de resultados da investigação responsável e honesta de pesquisadores que se preocuparam em conhecer para transformar, com os quais manteremos diálogo na explicitação da matéria. Uma vez tratar-se de um nível da educação que ocupa um subsistema do sistema educacional brasileiro, obviamente respeitando as diferentes formas de organização e implantação das reformas, no geral vivem as mesmas problemáticas.

3.3 Diálogo com pesquisas feitas no Brasil sobre condições de trabalho docente nas IFES

Neste tópico abordamos o campo da pesquisa e da produção acadêmica sobre trabalho docente em universidades federais no atual contexto, analisando e ao mesmo tempo dialogando com alguns dos resultados encontrados. Pudemos ver, pela lente dos pesquisadores/autores que centralizam o trabalho docente em suas pesquisas, como e por que o trabalho docente ganha status de intensificado e precarizado na atual conjuntura.

O clima no Brasil, principalmente a partir de 2007, é de investigações sobre a prática universitária e situações vivenciadas pelos docentes, partindo de diagnósticos segundo os quais os docentes das IFES se ressentem pelo fato de a profissão ter sofrido perda de prestígio, que a política de avaliação provocou perda de autonomia das IFES, que a cobrança exaustiva por produção tem provocado adoecimento, que há uma intensificação crescente do trabalho na medida em que este se estende para além dos muros da instituição, ou seja, para além do espaço, do tempo e das atividades da docência, que as perdas salariais comprometem a vida acadêmica na medida que trazem consequências para a família produzindo discrepâncias entre trabalho e família

Começaremos mostrando algumas pesquisas voltadas para a questão. Como já dissemos, a maioria dos pesquisadores utiliza categorias como *precarização ou/e intensificação* para caracterizar o trabalho docente em universidades federais e colocam isso como conclusões a que chegaram com as investigações. Dentre essas pesquisas está a de Sguissardi e Silva Jr. (2009) que resultou no livro “Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”. A pesquisa foi realizada de 2005 a 2009, teve como universo central de análise 15 universidades da região Sudeste e, como amostra, sete dentre elas, e objeto de estudo *a prática docente universitária ou o trabalho dos professores das instituições federais de ensino superior*.

Tivemos acesso à pesquisa realizada pela ADUR-RJ, que teve como universo de análise a UFRRJ, entre os anos 2014/2015, com o objetivo de analisar as *condições de trabalho dos docentes*; pesquisa em nível de doutorado realizada por Fernando José de Paula Cunha, que teve como objetivo analisar *o trabalho docente precarizado nas IFES: o caso da pós-graduação em Educação Física no Nordeste do Brasil*; Outra pesquisa em nível de doutorado foi realizada por Cristina Damm Forentini, defendida em janeiro de 2018, pelo Programa de Pós-graduação da UFU, em Uberlândia, que teve como objeto de investigação *O estranhamento como nexos causal do adoecimento na Universidade Federal de Uberlândia*, assim como um conjunto de outras teses e dissertações que tratam do trabalho docente nas universidades federais

reestruturadas no contexto das políticas públicas das duas últimas décadas, publicadas em sítios de institutos de pesquisas e da CAPES/CNPq, também das grandes universidades federais do país. Por fim, e para não nos alongarmos em exemplificações, tivemos pesquisa realizada por Noádia Munhoz Pereira, que analisa “*A Universidade Pública Brasileira e a Gestão do Trabalho Docente: “a profissionalização da docência nos cursos de licenciatura das IFES mineiras”*”, de 2018, sob orientação da professora da UFU Dra. Fabiane Santana Previtali.

A opção de nos determos mais na pesquisa de Sguissard e Silva Jr. ocorreu pelo fato de esta ser uma das obras da qual mais nos aproximamos do ponto de vista dos objetivos e das questões levantadas pelos autores. No estudo desenvolvido está explícita que o processo de reestruturação das IFES, assim como as situações relatadas como experiências vividas pelos docentes, insere-se numa realidade que precisa ser compreendida não abstratamente, mas, como dizem os pesquisadores, “em seu processo de concretização, posto que é histórica, não constituindo um todo homogêneo, pois expressa interesses diferentes e contraditórios e não expressando necessariamente mudança estrutural, mas, provavelmente, acomodações à ordem vigente” (2009, p. 19). Os resultados desvelam uma realidade marcada pela intensificação e precarização do trabalho docente em uma escala ascendente, isso constatado a partir de diversas variáveis, como podemos ver na citação abaixo, extensa, mas importante para o entendimento da matéria,

1) O fato mais evidente e talvez de maior repercussão sobre a intensificação e precarização do trabalho docente é o que se traduz na “política” de financiamento da expansão da educação superior pública federal. Os dados financeiros, dos mais gerais – evolução dos recursos totais de todas as fontes e destinados a todas as Ifes do país e ao total das sete federais da amostra – aos mais restritos – despesas correntes com origem no Tesouro para todas as Ifes e para o total das Ifes da amostra, por exemplo -, todos, em maior ou menor grau, revelam que o financiamento do total de federais do país e da amostra sofreu uma redução de no mínimo um terço, em valores reais, no período em estudo. [*Lembrando que estamos falando de universidades localizadas no eixo mais desenvolvido do país, ou seja, de grandes universidades*].

2) O segundo fato – decorrente do primeiro – mas ao mesmo tempo parte dele, que contribui em grande medida para que se deem as condições de intensificação e precarização do trabalho dos professores das Ifes é o que se refere à evolução/involução da remuneração salarial de 1995 a 2005 [...], a redução salarial dos professores das Ifes, em nível nacional, alcançou diversos graus, que variaram em média de -15% a -28%, atingindo de forma mais significativa os professores das faixas mais altas da carreira – titulares e adjuntos [*onde se concentra a maioria dos pesquisadores ligados a grupos de estudo externos e instituições de fomento à pesquisa, e pela quebra salarial se lançam na busca de bolsas*].

3) O terceiro fato que revela a intensificação do trabalho dos professores das federais é o que resulta da correlação entre o crescimento de matrículas na

graduação e pós-graduação e o crescimento das funções ou do quadro docente (regime de trabalho), assim como do quadro de funcionários técnicos-administrativos. A evolução da relação professor/alunos é uma decorrência da correlação desses estados.

4) Por fim, é necessário considerar que a este aumento do coeficiente da relação professor/alunos devem somar-se o aumento de atividades burocráticas ou laboratoriais, que significa a redução de 40% do corpo técnico-administrativo do conjunto das Ifes da amostra, assim como o aumento de 50% da produção intelectual publicada per capita dos professores vinculados à pós-graduação (2009, p. 125-126, enxertos e destaques nossos).

Segundo ainda os pesquisadores, as entrevistas com docentes das instituições pesquisadas revelaram a profunda relação de afetividade que estes têm com a instituição que os acolheu, muitos destes ainda como estudantes. Nos depoimentos ficaram evidentes os fortes laços que os unem aos seus lugares de trabalho e às atividades que realizam. Outro dado marcante é o valor que atribuem à docência em uma instituição pública federal, à forma como ingressaram, ressalte-se, por meio de concursos altamente concorridos, especialmente quando comparado com outros tipos de trabalhos e profissões, fato pelo qual mostram muita satisfação.

O orgulho dos docentes de estar numa instituição pública federal falou por si em todas as universidades pesquisadas. Há um prazer manifesto em ser o responsável por formar alguém, orientar e produzir, mesmo que seja em horários e em quantidade de horas que extrapolam em muito o tempo regular de trabalho. Segundo Sguissardi e Silva Jr., essa exacerbada valorização da carreira de professor universitário, por um lado e o prazer revelado em trabalhar em condições adversas, por outro, tanto pela quantidade de trabalho, tempo envolvido, como pela responsabilidade e comprometimento subjetivo com a atividade assumida, além de trabalhos extras até em outras instituições e programas, muitas vezes sem remuneração, guarda muitos sentidos.

não é um prazer real, mas ele adquire sentido no contexto de uma cultura, que se tornou dominante, que valoriza o produtivismo acadêmico, a sociabilidade produtiva ou, por exemplo, a “produção” que, para ser valorizada, precisa ser publicada no exterior, nos veículos de divulgação científica dos países centrais e sob a chancela de suas instituições de pesquisa, além de em sua língua, o inglês, *latim moderno*, símbolo da dominação na atual fase do capital mundializado (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009, p. 141-142, destaques dos autores).

Podemos adiantar que tudo isso também reflete o porquê do esvaziamento dos espaços das lutas coletivas, mesmo diante do congelamento salarial e decrescente investimento nas universidades públicas, como constatado pela pesquisa. Uma outra questão levantada é a importância dada à chamada “extensão de currículo”, que favorece “complementações salariais

na forma de bolsa de produtividade, com taxa de bancada⁶⁸, financiamentos de variadas naturezas por órgãos estatais ou privados, nacionais ou internacionais” (p. 141). Aqui também se vê, com bastante clareza, o “enviesamento ideológico” de que fala Saviani (1981) implícito na concepção de carreira e de política salarial do Magistério Superior, itens que nem de longe ofuscam o brilho nos olhos de quem estudou muito para estar ali como docente de uma instituição federal de ensino. Isso tem elevado peso e significado no reconhecimento dos docentes enquanto classe trabalhadora tal e qual os demais trabalhadores.

Ainda sobre o sentido dado à docência nesse nível de ensino pelos atores, Sguissardi e Silva Jr. esclarecem que “adquire sentido, também, se considerados o individualismo e a competição cada vez mais presentes no trabalho intensificado e precarizado das Ifes, em que se forja a sociabilidade produtiva requerida pelo Estado (privatizado) e pelo mercado” (2009, p. 141). Ferraz (2008) denomina esse fenômeno de “captura total da subjetividade dos trabalhadores pelo capital” (2008, p. 11) e Alves chama de “subsunção intelecto-afetiva do trabalho ao capital”⁶⁹ (2000). E para que isso seja possível, os agentes do capital procuram refinar o mais possível os mecanismos de dominação no processo de trabalho com a intenção de fazer com que os trabalhadores interiorizem a chamada “gaiola de ferro”⁷⁰. Como diz Ferraz, hoje, a intenção é

Fazê-lo incorporar mais profundamente a ética da competitividade e do individualismo, além de valores que vão de encontro aos seus próprios interesses de classe, de modo a quebrar possibilidades de solidariedade de classe, além de tentar fazer com que os trabalhadores interiorizem princípios ideológicos que os comprometam subjetiva e ativamente com as metas do capital, sem que seja necessário a presença física dos agentes encarregados do efetivo controle sobre o trabalho (2008, p. 11).

Sobre a naturalização do produtivismo acadêmico, Santos (2010) se pronuncia dizendo que a universidade pública passa a produzir ciência e tecnologia para o capital internacional a partir do movimento reformista desencadeado pela Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, no Brasil. Para ele é a partir desse movimento que se cria uma nova cultura universitária, “por

⁶⁸ Recurso concedido por agências de fomento à pesquisa (CNPq/CAPES) a bolsistas e pesquisadores credenciados como orientadores em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

⁶⁹ Em síntese, se no primeiro momento do processo de trabalho capitalista, a subsunção do trabalho ao capital era formal e passa a ser real com o desenvolvimento da grande indústria, atualmente ela se aprofunda dando lugar à subsunção intelecto-afetiva do trabalho ao capital (FERRAZ, 2008).

⁷⁰ Expressão utilizada por Weber para definir o trabalho industrial, que na visão dele aprisionava o operário, mantendo-o sob controle à medida em que ditava as normas inclusive do seu tempo fora da indústria. Sentido que hoje pode ser estendido à ordem racionalista burocratizada do capitalismo que aprisiona boa parte da humanidade, senão toda.

meio de práticas individualista, concorrenciais e produtivistas” (p.149). A proposta desse novo ideário acadêmico é justamente naturalizar essas práticas, de forma que os sujeitos envolvidos com a produção do conhecimento científico não tenham outra opção senão aceitar os financiamentos de pesquisa, muitas vezes sem o conhecimento dos processos subjacentes aos resultados dessas pesquisas. E junto com os financiamentos tão disputados de projetos vem o congelamento. Para Santos, “a naturalização desses elementos na prática universitária de alunos e professores envolvidos com a pesquisa nos leva a deduzir um processo de mercadorização da ciência” (p. 149), quando

O saber perde então a sua condição de “valor de uso” e passa a ser avaliado como algo que existe para ser vendido e que também existe para ser consumido com vistas a uma nova produção. Fornecedores e usuários do conhecimento passam a ter uma relação com o saber como “valor de troca”. O seu valor é determinado por uma realidade extrínseca a ele; ele é, segundo a definição clássica, a expressão do trabalho humano socialmente necessário para produzi-lo. (...) o saber tornou-se a principal força de produção (LYOTARD, 2008, p. 129 apud SANTOS, 2010, p. 149).

Uma outra característica incorporada pela universidade na nova cultura acadêmica referida é o trabalho em células ou núcleos. Utilizado inicialmente na produção de mercadorias, o formato de sociabilidade em células transcende o muro das fábricas e redefinem a sociabilidade em diversos ramos de produção e serviços, incorporados de forma consciente ou não pelos trabalhadores, inclusive pela universidade na qual é canalizado para o trabalho docente subsistindo nos atuais grupos ou núcleos de pesquisa⁷¹.

Alguns efeitos dessa organização são apresentados por Ferraz, os quais vamos resumir da seguinte forma: (1) funciona como uma lavagem cerebral que afasta os trabalhadores do sindicato; divide o conjunto dos trabalhadores em grupos ou times de produção; (2) os trabalhos devem atingir metas e aqueles que as atingem são premiados (cumprir a meta significa não ser demitido por baixa produtividade, o que submete os trabalhadores a um clima tenso de competitividade e insegurança), sem contar que (3) funciona também como uma espécie de *vigília mútua para impedir que o trabalho não desacelere*.

Um dos maiores prejuízos dessa nova cultura universitária em construção para o trabalho docente na universidade reestruturada, na nossa compreensão e na compreensão de vários autores que discutem a temática, talvez tenha sido a morte por asfixia de quaisquer resquícios de solidariedade de classe no interior de uma categoria de trabalhadores, com

⁷¹ Questões que serão retomadas no capítulo das análises

prejuízos para a organização coletiva, tema ao qual já nos referimos e que, na prática, tem o poder de dividir os trabalhadores que vivem igual situação de exploração. Em momento algum na história das universidades federais no Brasil se viu com tanta nitidez essa realidade. A disputa por projetos, núcleos e recursos redesenha a nova cultura universitária apartada da consciência de classe que teria existido na academia, mesmo em momentos e em condições tão fortes de opressão e de limitações, como ocorreu, por exemplo, na ditadura militar.

Nessa perspectiva e contraditoriamente, o que sempre foi caro ao trabalho docente nas instituições universitárias, espaço por excelência da crítica a tudo que possa empobrecer as mentes pelo crivo da exploração capitalista e pelo peso da ideologia, começa a dar sinais de exaustão exatamente por estar vivendo o seu contrário no novo *ethos* acadêmico que coloca a todos num mesmo ritmo de competição e individualismo na busca de alternativas isoladas para atingir objetivos individuais. O que poderia gestar solidariedade, uma vez se tratar de trabalho em grupos ou em núcleos, na ausência de condições salariais adequadas, contraditoriamente, segundo Ferraz,

transforma-se em um instrumento de potencialização da competitividade e de enfraquecimento de uma possível solidariedade de classe; estabelece clivagens ao segmentar os trabalhadores entre os aqueles que cumprem as metas e aqueles que não as cumprem, criando divisão política e ideológica; gera uma sensação constante de estresse e insegurança, com relação ao anseio de manutenção dos patamares de produtividade, determinados pelas agências de fomento (transfiguradas agora nos capatazes dentro da universidade); transforma a produção do conhecimento em uma linha de produção, onde a qualidade perde espaço para a quantidade (2008, p. 17).

Como que para compensar a política de corte de verbas para as universidades, responsável pela paralisação de muitas atividades e projetos, o trabalho docente se intensifica com o acirramento das cobranças por produção, criação e participação nos núcleos ou grupos de pesquisa, em instâncias administrativas, além de reuniões sistemáticas em conselhos e outros criados para administrar escassez. As perdas salariais e de direitos, a insegurança inclusive da permanência do caráter público da universidade (a universidade federal já vem sofrendo o cerco do privatismo), perda de autonomia e do perfil que a referenciava socialmente, tomada por professores com contratações precarizadas, os conhecidos professores substitutos⁷² e de

⁷² Sguissardi e Silva Jr. consideram que o professor substituto se tornou imprescindível na universidade, uma vez que “a sua insegurança se tornou a segurança dos professores efetivos na carreira”, inclusive, a segurança da própria manutenção de muitos cursos de graduação e mesmo de pós-graduação e, indiretamente, dos próprios programas de pós-graduação, das linhas e projetos de pesquisa (2008).

trabalhadores terceirizados em atividades-meio, formando o quadro de trabalho intensificado e precarizado.

Nessa situação, a instituição pouco interessa ou tem condições de interessar à maioria dos professores, que a cada dia se vêm mais enredados em atribuições e demandas, em que “uma boa parte dos docentes-pesquisadores dedicam um tempo nada desprezível a preencher relatórios, alimentar estatísticas, concorrer a editais, promover visibilidade para sua pesquisa e seu departamento, com o fito de levantar fundos, para si ou para a própria instituição” como diz Mancebo et al (2006, p. 50) e “cada dia mais ocupados e preocupados com seus respectivos diretórios de pesquisa, do CNPq e Capes, com seus vínculos a grupos de pesquisas nacionais e internacionais e com a produção intelectual requerida”, como dizem Sguissardi e Silva Jr. (2009, p.146-147).

Sobre esse comprometimento do trabalho docente, no quadro geral de reformas, Mancebo et al (2006) acrescentam que as atividades docentes foram duplamente atingidas pelas novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro, assim como pelo que decorreu dessas ordenações para o ensino superior. Se, por um lado, o docente é configurado como trabalhador de um “sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho, por outro, o produto do seu trabalho - ‘força de trabalho competente’ e ‘tecnologia e conhecimento científico’, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioproductivo - também é afetado” (MANCEBO et al, 2006, p. 47, destaques dos autores). A explicação desses dois aspectos feita pelos autores é de suma importância para a compreensão do que vimos discutindo nesta Seção, o que nos força a estender mais um pouco a citação que segue:

Em relação ao primeiro aspecto, as mudanças e consequências são múltiplas e, quase sempre, desastrosas: (1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas⁷³, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a

⁷³ Ver SGUISSARDI e SILVA JR. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico – São Paulo: Xamã, 2009. Obra na qual os autores expõem resultado de pesquisa realizada em 15 universidades do Sudeste do Brasil, tendo como amostra sete dentre elas.

emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices.

Em relação ao segundo aspecto – os produtos do trabalho do professor – faz-se necessário destacar para análise as duas principais atividades docentes: (1) o ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior e (2) a produção do conhecimento e a ênfase na produção de conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável (MANCEBO et al, 2006, p. 47).

Parece ser exatamente esse o projeto da universidade reestruturada. Ao tempo em que enreda os trabalhadores docentes no clima de utilidade, adapta-os ao processo de flexibilidade do trabalho concomitante com o rebaixamento dos salários. E à medida em que são privatizadas por dentro, adotam o modelo do “economicamente útil”, que tem na produtividade e na rentabilidade empresarial suas bases. Sobre esse formato de universidade, Lemos ressalta que “demanda professores flexíveis, capazes de se adaptar rapidamente aos cursos relâmpagos, a avaliações quantitativas por produção, a prazos reduzidos e a resultados de aplicação imediata” (LEMOS, 2011, p. 111).

De relevância, quando se analisa essa concepção de universidade, é o crescente estreitamento de sua *função pública* e a neutralização da sua *função política*, uma vez profundamente ofuscada pela *função econômica*. Como dizem Silva Jr. e Schugurensky, “nas universidades, a autonomia desaparece, em seu lugar, de acordo com o credo da eficiência, a racionalidade das corporações mundiais é imposta, reduzindo de pronto sua natureza pública” (2016, p. 8)⁷⁴. Para os autores, isso tem lugar principalmente na política de patenteamento e de licenciamento, quando os conhecimentos produzidos na universidade são potencial e rapidamente comercializados, atingindo ponto nunca visto antes.

O nascedouro desse formato, segundo os autores, está na promulgação do *Bayh-Dole Acte do Competes*⁷⁵, pelos Estados Unidos, resultado da pressão das próprias instituições, da indústria e dos intelectuais formuladores de políticas, com respaldo numa política já em curso que colocava a universidade na busca de seu próprio financiamento e lucro a partir de um diagnóstico negativo sobre as barreiras existentes para a obtenção de patentes. Isso teria levado

⁷⁴ Ver SILVA JR. João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. O Trabalho do Professor na Universidade Brasileira: hegemonia e neoamericanismo. IN: **Revista HISTEDBR**, On-line, Campinas, nº 67, p. 5-22, mar 2016 – ISSN: 1676-2584.

⁷⁵ Política de patentes e licenciamentos promulgada em dezembro de 1980, nos EUA, por meio do PL 96-517. Trata-se de uma política uniforme entre muitas agências federais que financiam a pesquisa nos EUA, permitindo que pequenas empresas e ONGs sem fins lucrativos, inclusive universidades, retivessem a propriedade das invenções feitas com financiamento do governo federal em programas de pesquisa (SILVA JR. e SCHUGURENSKY, 2016).

à busca da produção de leis que legalizassem a relação entre universidade e indústria, pelo entendimento de que isso seria uma saída precisa para o crescimento econômico, movimento que foi acompanhado pelos formuladores de políticas no âmbito do Estado.

O incentivo a que as universidades estadunidenses passassem a participar de atividades de transferência de tecnologia teria alterado o paradigma de propriedade intelectual e de financiamento de pesquisas nos EUA, paradigma que se espalhou, segundo Silva Jr. e Schugurensky (2016), pelos países que têm relações com os EUA, inclusive o Brasil, influenciando sobremaneira as mudanças na universidade brasileira a partir do século XXI.

Dessa forma é que as leis, ao tempo em que restringem a participação do Estado no financiamento do público, reforçam o processo de mercantilização do conhecimento, alterando a função social e política da academia, introduzindo nesta uma cultura mercantil orientada para objetivos econômicos. De acordo com Silva Jr. e Schugurensky (2016), é possível observar isso nos planejamentos estratégicos das universidades estatais, nos quais está explícita a busca pelos financiamentos privados, numa racionalidade que “induz e impulsiona a mobilidade acadêmica internacional desde a graduação, mestrados, doutorados, pós-doutorados, pesquisador visitante e professor visitante” (2016). Nesse contexto é que o perfil dos professores recém contratados se altera. Quanto mais amplo o perfil, mais aproximado do trabalho com *grants*, mais chances de ser aceito na academia. Isso é selecionado via análise de currículos.

Na nova cultura acadêmica, os perfis dos concursos buscam o trabalhador docente que com mais facilidade se familiarize com as novas tendências, pois precisa se acostumar ao trabalho intensificado (a universidade já o contrata para uma disciplina de caráter geral), cumprir metas e que o seu esforço seja canalizado para gerar produtos para serem licenciados e comercializáveis. Nessa nova conformação universitária, “os reitores de grande maioria das instituições são, agora, administradores profissionais e a gestão acadêmica é subordinada à primeira” (SILVA JR. e SCHUGURENSKY, 2016, p. 11). As consequências deste movimento para a gestão, a pesquisa, ao trabalho do professor, aos tipos de cursos de graduação e de pós-graduação não poderiam ser mais claras. A exigência da publicação em revista de prestígio mundial é apenas mais uma peça no jogo mercadológico da nova universidade e não mais socialização do conhecimento.

Contribuindo com o debate, Ferraz (2008) esclarece aspectos importantes para a compreensão tanto do “fenômeno da precarização” do trabalho na universidade como da negação da luta política contra essa precarização. Alguns desses aspectos colocamos aqui de forma resumida: Primeiro aspecto - os professores ingressantes na universidade a partir da década de 1990, formados desde a educação básica segundo a nova orientação antes referida é

que, segundo Ferraz (2008), há muito manejam os instrumentos de conformação dessa nova universidade e cultura acadêmica. Daí a grande aderência desses docentes a tal projeto, como identificado pelo autor,

Criadas as condições para o aprofundamento da nova hegemonia do capital na universidade pública, percebe-se uma grande aderência dos docentes a tal projeto. Isto se dá entre professores mais antigos, como também entre os mais novos. Entre a nova geração de professores, a situação tende a ser mais grave. Esta geração se insere na carreira no momento em que a nova sociabilidade proposta pelo capital se capilariza no ambiente universitário, ou seja, no contexto político-ideológico da hegemonia neoliberal e no momento em que a universidade pública se aproxima mais do *ethos* empresarial. Este profissional sucederá uma geração de professores que viveram um momento importante de luta em defesa da democratização e de fortalecimento da universidade pública. A nova geração de docentes do ensino superior constitui-se, em sua maioria, de jovens profissionais formados já na conjuntura de avanço do neoliberalismo (a partir dos anos 90), tanto na universidade quando nos mais diversos espaços da sociedade brasileira e que, de certa forma, tende a incorporar elementos dessa nova hegemonia em sua prática (p. 17).

No entanto, são exatamente esses professores que, na visão de Ferraz (2008), mostram estar numa situação de maior vulnerabilidade ideologicamente, muitos pelo fato de não terem vivido o debate dos anos 1980 sobre o papel social da universidade, pois chegaram na universidade no auge do clima do “produtivismo despolitizante” (2008), do enfraquecimento do conceito de público e do aprofundamento das relações da universidade com o setor privado. Para o autor, o comportamento gerado a partir dessa vivência não poderia ser outro senão o individualismo, a competição e a não problematização das condições de trabalho a que são submetidos, muitas vezes por não relacionarem essas condições com o cenário político no seio do qual estas são engendradas, acontecendo o que Ferraz identifica como o individualismo que transforma a universidade “em local onde se privilegiam apenas os projetos pessoais, dissociados de interesses coletivos ou de classe” (2008, p. 17).

O segundo aspecto tem a ver com as próprias ambiguidades inerentes ao perfil do trabalhador docente. Na visão de Ferraz, esse trabalhador “é de classe média, com elevado patamar de qualificação e incorpora de forma profunda a ideologia da meritocracia. Este trabalhador se aproxima daquilo que determinadas correntes da Ciência Política denomina por situação contraditória de classe” (WRIGHT, 1981 apud Ferraz, 2008, p. 18). Vive uma contradição que o leva a negar sua condição de classe. Isso porque

Apesar da sua situação de classe o colocar na condição de proletariado (é obrigado a vender a sua força de trabalho para sobreviver), a sua posição na sociedade contribui para produzir a seguinte ambiguidade: é proletário, mas não se identifica com o conjunto do proletariado por estar próximo dos padrões de remuneração e consumo da média e alta burocracia do Estado burguês, bem como dos segmentos da pequena burguesia (FERRAZ, 2008, p. 18).

Ilustração interessante a respeito do perfil dos trabalhadores docentes das IFES está no depoimento de uma professora entrevistada por Sguissardi e Silva Jr., que faz uma analogia entre os docentes e os tipos categóricos do filósofo Nietzsche: o camelo, o leão e a criança. Para a professora, existem os docentes nas IFES que se assemelham ao camelo, aquele da sobrecarga, quanto mais coisas se der para ele fazer, mais ele faz; “geme, mas faz”, é aquele “que pega tudo mesmo, que faz o que tem que fazer e tem que provar e tem que fazer”. O leão representa “aqueles que estão na fase do questionamento, começando a dizer não, mas ainda não têm a maturidade para se impor. A criança é “quando você se afirma, você acha o seu jeito de trabalhar, o seu ritmo, o seu espaço” e faz escolhas dentro das suas possibilidades, sem estresses e sem doenças.

O terceiro aspecto tem relação com a natureza do trabalho. Independente de sua condição contraditória de classe, os trabalhadores docentes constituem uma categoria que exerce o trabalho intelectual e isso os coloca em confronto, do ponto de vista do status, com os segmentos que exercem o trabalho manual, como reza a longa tradição que coloca o trabalho manual numa escala inferior. Contraditoriamente, isso é fato presente em situação de precarização salarial e de trabalho que já dura há pelo menos duas décadas. Ferraz chama atenção para o fundamental desse terceiro aspecto, que é a barreira político-ideológica e cultural fincada na base do movimento docente e que “dificultam as alianças com os segmentos do movimento sindical associados ao trabalho manual ou que estejam em uma condição de proletarização e de precarização mais acentuada” (2008, p. 18).

O quarto e último aspecto colocado por Ferraz (2008, p. 18) diz respeito ao tipo de heterogeneidade que o segmento docente vive nas universidades públicas. Esse talvez seja o aspecto que mais tem influenciado para a fragmentação e o conseqüente distanciamento do segmento docente dos espaços da luta coletiva, uma vez que isso não ocorre por um acaso, mas, como esclarecem Previtali e Fagiani, ao discorrerem sobre as novas formas de organização do trabalho na contemporaneidade, ocorre porque “a cada passo dado na introdução de inovações técnicas e/ou organizacionais, há uma oportunidade para a destruição de formas de resistência ao controle do trabalho à exploração” (2015, p. 59). As inovações que minam as formas de

resistência estão em todos os lugares, desde a desarticulação das atuais direções sindicais até as políticas de favorecimento de alguns poucos, como é o caso das bolsas de produtividade.

Ferraz chega a dizer que isso não seria um problema em si, caso não causasse o prejuízo do afastamento das lutas coletivas, mas porque “a fragmentação dos interesses e da própria categoria faz parte de uma ampla estratégia de desmonte das estruturas de organização dos trabalhadores, promovida pelos agentes do capital incumbidos de redefinir a sua hegemonia” (2008, p. 18). O autor fala da fragmentação causada pela atual tênue fronteira entre o público e o privado que se estabeleceu na universidade, numa relação que se estreita cada vez mais, seja por meio de fundações, seja por meio de políticas que priorizam as demandas do mercado. Para o autor, uma das finalidades dessa relação consiste em

potencializar, nas universidades, o mecanismo de venda de serviços e produtos científicos e tecnológicos. Dessa maneira, cresce a influência do mercado no controle dos rumos da produção científica nessas instituições, e aqueles setores que não atendam diretamente às suas [do mercado] demandas imediatas tendem a ser marginalizados, no que se refere aos recursos para a pesquisa. São criados, assim, verdadeiros feudos dentro das universidades que, por conta do seu próprio campo de ensino e pesquisa, se beneficiam dessa relação. Isso é mais visível, por exemplo, em setores vinculados ao Agronegócio e às áreas Tecnológicas (FERRAZ, 2008, p. 18).

A esses fatores acrescentamos a heterogeneidade causada, em nível de sistema, pelo modelo de universidades diferenciadas em todo o Brasil, como preconizado nas cartas de intenções de organismos internacionais e que gradativamente vão aparecendo nos próprios documentos legais das reformas. Em nível de instituição, apontamos também as discrepâncias salariais causadas (1) pelo regime de classes ou níveis de carreira somente ascendentes com o cumprimento de metas de produção e de qualificação, o que deixa em escala de salário bem inferior aqueles que não produzem para alcançar os índices exigidos para progressões; (2) a incorporação de planos econômicos aos salários dos mais antigos professores, conquistada por meio de ações judiciais e que os colocam, do ponto de vista do salário, em situação superior aos demais, mesmo em relação aos que ingressaram na instituição já com título de doutor, sem falar na diferenciação de salários de outros segmentos, como professor titular e professor associado, como consta no Plano da Carreira e Cargos do Magistério Superior Federal.⁷⁶

O perfil dos trabalhadores docentes aqui colocado, tanto no que diz respeito à condição de classe como enquanto segmento da categoria de professores, somadas às determinações

⁷⁶ Para maiores esclarecimentos, consultar a Lei 12.863, de setembro de 2013, que altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.

objetivas e subjetivas do fenômeno da precarização, na visão de Ferraz, “acentuam ainda mais as dificuldades para mobilizar o conjunto do movimento docente, nas universidades públicas” (FERRAZ, 2008, p. 18), seja para se juntar em prol de pautas específicas, seja para assumir outras lutas junto com demais trabalhadores, sendo este segundo movimento o infinitamente e concretamente mais difícil.

O pensamento de Ferraz é compartilhado por Ferenc e Mizukami (2008), para quem a “sobrecarga de trabalho temporária” na produção de trabalhos dentro de prazos estabelecidos, pode se transformar em “sobrecarga crônica e persistente”, que contribui para a desmobilização e afastamento do professor dos espaços de ação coletiva (FERENC e MIZUKAMI, 2008, p. 120). Essa intensificação, para muitos, é confundida com profissionalismo, como mostram relatos de docentes que participaram das pesquisas em que se vê casos de professoras que, movidas por um sentimento de dedicação profissional, acabam por assumir responsabilidades após o horário de trabalho e à noite, criando para si próprio trabalhos adicionais.

Mesmo com a sensação de não ter esgotado todos os argumentos, embora não seja esse o propósito, trataremos no tópico seguinte de um aspecto dessa realidade que contribui para a caracterização do trabalho docente como intensificado e precarizado, como resultados a que os autores identificam como resposta aos seus questionamentos, que é a carreira docente da forma como vem sendo tratada pela legislação pertinente, como segue. Utilizamos o recurso da análise de documentos e pesquisa documental realizada por Carlos Birnfeld e Paula Costa (2012), pesquisadores da área do Direito⁷⁷.

3.4 A carreira docente na legislação: impropriedades na concepção de organização e proteção de direitos

A carreira docente ou o que persiste como carreira docente institucionalmente constituída é o exemplo mais substantivo do pequeno grau de resistência dos movimentos reivindicatórios da categoria. O primeiro movimento da categoria docente do ensino superior federal no Brasil, na segunda metade da década de 1980, gerou o esboço do que viria a ser a carreira docente nesse nível de ensino dali por diante. Até a grande greve de 2012, vigorou o que se teve como resultado desse primeiro momento. A greve marcou os 25 anos de criação da

⁷⁷ A carreira docente federal do ensino superior brasileiro e suas inconstitucionalidades – 25 anos de incertezas, artigo de Carlos Andre Huning Birnfeld e Éder Dion de Paula Costa. Disponível em www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6dbd2699e8e7ec00
Acesso em 19/12/2018

lei 7.596, de 10/4/1987, que foi efetivamente instituída pelo Decreto 94.664, de 23/07/1987, o conhecido PUCRCE (Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente), por pressão desse movimento de resistência. Ou seja, mesmo antes da Constituição Federal, que é de 1988, essa lei já dizia:

Art. 3º As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor.

(...) Art. 5º Observado o disposto no caput do art. 3º, *in fine*, desta lei, os requisitos e normas sobre ingresso de pessoal nos empregos do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, bem como sobre transferência ou movimentação, promoção e ascensão dos servidores nele incluídos serão fixados no regulamento a que se refere o mesmo artigo.

(...) Art. 7º No prazo de 90 (noventa) dias, contados da vigência desta lei, o Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria de Administração Pública da Presidência da República, adotará as providências necessárias à aprovação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata o art. 3º desta lei.

Art. 8º O enquadramento de servidores no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos produzirá efeitos financeiros a partir de 1º de abril do corrente ano (BRASIL/ PUCRCE, 1987).

Na Constituição Federal de 1988, em seus dispositivos gerais que orientam as relações da administração pública com os servidores públicos, além dos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade publicidade e eficiência presentes no Art. 37, constam ainda:

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (...)

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público;

X - a remuneração dos servidores públicos e o subsídio de que trata o § 4º do art. 39 somente poderão ser fixados ou alterados por lei específica, observada a iniciativa privativa em cada caso, assegurada revisão geral anual, sempre na mesma data e sem distinção de índices; (...)

XIII - é vedada a vinculação ou equiparação de quaisquer espécies remuneratórias para o efeito de remuneração de pessoal do serviço público;

XIV - os acréscimos pecuniários percebidos por servidor público não serão computados nem acumulados para fins de concessão de acréscimos ulteriores;

XV - o subsídio e os vencimentos dos ocupantes de cargos e empregos públicos são irredutíveis, ressalvado o disposto nos incisos XI e XIV deste artigo e nos arts. 39, § 4º, 150, II, 153, III, e 153, § 2º, I; (BRASIL, CF, 1988).

Para compreensão crítica dessa relação jurídica entre administração pública e servidores públicos vamos encontrar elementos em “A carreira docente federal do ensino superior brasileiro e suas inconstitucionalidades – 25 anos de incertezas”, de Carlos Birnfeld e Paula Costa (2012), no qual os pesquisadores demonstram que a Lei 7.596, que é de 1987, não trata a matéria com o mesmo detalhamento contido na Constituição Federal de 1988, inclusive o referente à remuneração, quando passa a ser regrada pelo Poder Executivo por meio do PUCRCE, que inclusive admitiu, fora da estrutura da carreira, a possibilidade de contratação de professores substitutos e professores visitantes. Nos termos desse Plano a carreira foi configurada em quatro classes: I - Professor Titular; II - Professor Adjunto; III - Professor Assistente e IV- Professor Auxiliar

exigindo-se, em regra geral, para o ingresso nas duas primeiras classes o título de doutor ou livre-docente, para a ingresso na classe de Professor Assistente o título de Mestre e para ingressar na classe de Professor Auxiliar o diploma de graduação. Cada classe compreenderia quatro níveis, designados pelos números de 1 a 4, exceto a de Professor Titular, restrita a um só nível e acessível tão somente por concurso público específico. Ingressando em quaisquer das outras classes, o docente poderia progredir para as subsequentes, obtendo o respectivo título de pós-graduação ou, encontrando-se no último nível da classe anterior, submetendo-se à respectiva avaliação de seu desempenho, mesmo procedimento exigido para ascender aos diferentes níveis de cada classe (BIRNFELD e PAULA COSTA, 2012, s/p).

Em linhas gerais, os autores esclarecem aspectos da estrutura organizativa do trabalho docente estabelecidos no Plano: 1. Regimes de carga horária de trabalho: de 40 horas com DE - Dedicção Exclusiva, de Tempo Parcial de vinte horas semanais de trabalho e de 40 horas, este a critério da instituição a considerar áreas com características específicas; 2. Remuneração: a referência do valor do vencimento era o salário do nível I da classe de professor auxiliar, que iniciava à época com CZ\$7.600,00, para o regime de trabalho de vinte horas, valor que na data estipulada para a vigência do PUCRCE (01/04/1987), era de 5,55 salários mínimos. As remunerações dos demais níveis seriam determinados mediante a variação à razão de 4%, dentro da mesma classe, havendo entre o final de uma classe e o início de outra uma variação de 10%.

No PUCRCE, o professor em regime de 40 horas recebia adicional de 100% sobre o valor pago ao professor em regime de 20 horas e os professores em regime de Dedicção

Exclusiva recebiam um adicional de 40% sobre os valores pagos aos professores de 40 horas. Além disso, era devido um adicional por titulação, correspondente, à época, a 25% para os doutores e 15% para os mestres. Outro elemento modificado pelas atuais políticas é que um professor que começasse a carreira com título de doutor iniciava já como Adjunto I e receberia para 40 horas, com Dedicção Exclusiva, o equivalente a 29,77 salários mínimos.

Um terceiro aspecto diz respeito às atividades próprias do trabalho docente. No seu Art. 3º estão inclusos dois grupos básicos, quais sejam: I - as pertinentes às pesquisas **ensaio** e extensão que, indissociáveis visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigentes.

De acordo com Birnfeld e Costa (2012), nesse quesito um dado chama atenção, o fato de que “entre as atividades expressamente listadas pelo Plano de Carreira para o docente não se encontre explicitamente o *ensino*, e que as atividades de pesquisa previstas sejam as de *pesquisas ensaio*” (2012, s/p, grifos dos autores). Entende-se que a compreensão era de que as atividades docentes de ensino e pesquisa, em graduação ou pós-graduação, já estavam previstas na legislação vigente na época (Art. 32 da lei 5.540/1968), daí que por força desta lei as atividades diretas envolveriam pesquisa e ensino e por força do PUCRCE a extensão.

No entanto, segundo Birnfeld e Costa (2012), o redator do PUCRCE teria agido com mais técnica e sistemática se tivesse já sinalizado simplesmente que as atividades docentes envolveriam *ensino, pesquisa e extensão*, tal como veio a ser consagrado no texto constitucional, como característica das universidades, uma vez que depois o referido Art. 32 da lei 5.540/1968, que trata desta questão foi revogado pela LDB atual, a lei 9.394/1996, e esta não trouxe dispositivo similar e trata disso genericamente no seu Art. 12, direcionado a todos os níveis de ensino, incluindo entre as incumbências docentes “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (inciso II) e ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos (inciso V), *ressaltando-se, neste campo, como referência específica às atribuições do docente no ensino superior contida em seu Art. 57*” (2012, p. s/n, grifos dos autores) e que “nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” (2012, p. s/n).

Nesta perspectiva, como pontuam os autores citados, o que é corriqueiro em qualquer convenção coletiva de trabalho no âmbito do ensino superior privado, tornou-se no público um verdadeiro quebra-cabeças jurídico no qual: “o ensino é previsto pela LDB (Art. 12, II e V, e 57), a extensão pelo PURCRE, e a pesquisa, se for *pesquisa ensaio*, estará abrangida pelo

PURCRE, e, se não for, só será atividade docente se tal constar no *plano de trabalho* do docente” (BIERNFELD e COSTA, 2012, p. s/n).

Um aspecto importante ressaltado pelos autores e que inclusive é matéria da presente pesquisa é o fato de que não se encontra nem na Constituição Federal de 1988, nem na primeira lei que rege a Carreira Docente, a lei 7.596/1987, nem no PUCRCE que dela decorreu, tampouco nas reformas da universidade e do ensino superior atuais, qualquer delimitação quanto à reserva de carga de trabalho para atividades extraclasse, tal como ocorre, por força de lei federal, no universo do ensino básico.

Na visão dos autores/pesquisadores aqui referenciados, isso constitui descumprimento da própria LDB atual, a lei 9.394, de 1996, que diz em seu Art. 67, inciso V, que deve constar no Plano de Carreira “período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho”, delimitação encontrada em outro diploma normativo, a Portaria 475, de 26 de agosto de 1987, do MEC, de baixa hierarquia, expedida pelo então Ministro da Educação Jorge Bornhausen, com força no Art. 64, do PUCRCE. Esta Portaria dizia que competia ao MEC estabelecer normas complementares para a execução do próprio Decreto 94.664/87, nos termos do Art. 10, Item III, § 1º - “Para o Magistério Superior, o limite mínimo a que se refere o inciso II não poderá ser inferior a 8 (oito) horas semanais, em qualquer regime, nem o máximo poderá ser superior a 60%, no regime de 20 horas, e 50% nos de 40 horas e de Dedicção Exclusiva” (BIERNFELD e COSTA, 2012, p. s/n).

Como nas Disposições Constitucionais Transitórias da CF está determinado que a partir de 03/04/1989 estavam revogados “todos os dispositivos legais que atribuam ou deleguem a órgão do Poder Executivo competência assinalada pela Constituição ao Congresso Nacional”, preciso ter claro que a lei que instituiu a carreira do magistério superior federal, desde essa data encontra-se definitivamente revogada pela Constituição Federal, exceção dos dispositivos legais que foram criados depois da Constituição.

A partir dessa determinação da Carta Magna, uma dezena de outros instrumentos legais foram criados, como por exemplo a lei 7.814, de 08/09/1989, que operou sensíveis alterações no PUCRCE (Decreto 94.664, de 23/07/1987), dando os contornos finais da carreira ao fixar em 5% os *steps* entre os níveis da carreira e em 50% o adicional pelo regime de Dedicção Exclusiva (DE) (em substituição aos *steps* de 4% e ao adicional de 40% pela DE preconizados originalmente pelo PUCRCE).

Acontece que no mesmo ano, a lei 7.923, de dezembro de 1989, em seu Art. 9º, alterou o valor do vencimento correspondente ao nível 1 da Classe de Professor Auxiliar da Carreira de Magistério Superior, para o regime de trabalho de vinte horas semanais, que passou a ser de

NCz\$ 333,69, retroativos de 1º de junho de 1989. Isso em um contexto de salário mínimo de NCz\$ 120,00, mudança que importou numa significativa redução do poder de compra para os professores dessa classe, amenizada para os professores titulados e com Dedicção Exclusiva ((BIERNFELD e COSTA, 2012)

Na década de 1990, o PUCRCE foi alterado ainda por várias leis, como a 8.168, de janeiro de 1991, que revogou o Art. 32 que tratava de um adicional de 20% a título de produtividade, o qual era devido ao docente que, submetido ao regime de vinte horas semanais de trabalho, ministrasse, no mínimo, dez horas-aula e ao docente, em regime de 40 horas ou Dedicção Exclusiva que ministrasse no mínimo quatorze horas-aula. Mais tarde, nesse mesmo ano, a lei 8.243, de outubro do mesmo ano, fixou os adicionais de titulação em 50% para doutorado, 25% para mestrado e 12% para especialização, aumentando o adicional de Dedicção Exclusiva de 50% para 55%.

No ano seguinte, a lei delegada 13, de agosto de 1992 criou a GAE - Gratificação de Atividade Executiva, que criou um adicional de 80% ao vencimento básico, de grande significado em tempos de profunda inflação, percentual que chegou a ser aumentado a até 160%. Quase no meio da década, já no âmbito do *real* como moeda nacional, as tabelas do magistério voltariam a ser alteradas, agora pela Medida Provisória 583, de agosto de 1994, depois convertida na lei 9.367, em dezembro de 1996, na qual foram aprovadas tabelas específicas para as 4 classes (auxiliar, assistente, adjunto e titular), nos regimes de 20 e 40 horas, sendo que o valor básico recebido por um professor auxiliar I, graduado, 20 horas, correspondia a R\$ 91,52, no contexto em que o salário mínimo era de R\$ 64,79.

Em 2006, com a Lei 11.344, de setembro de 2006, a carreira docente foi reestruturada, sendo instituída a classe de professor associado, para cujo ingresso seria exigida, além do título de doutor, e do interstício mínimo de dois anos no nível IV da classe de professor adjunto, a aprovação, na avaliação de desempenho acadêmico, feita por banca examinadora constituída especialmente para este fim, observados os critérios gerais estabelecidos pelo Ministério da Educação. A mesma lei redefiniu os adicionais de titulação, fixando-os em 75% para doutor, 37,5% para mestre, 18% para especialista e 7,5% para aperfeiçoamento, mantendo o adicional para o Regime de Dedicção Exclusiva em 55% sobre o valor pago ao professor 40 horas.

Ao observarem as novas tabelas instituídas por essa lei, Biernfeld e Costa (2012) identificam uma sensível alteração nos *steps* da carreira, que deixam de obedecer aos padrões até então operados, que era de 5% entre os níveis e de 10% entre as classes, para estabelecer um padrão próximo de 4% entre os níveis e 8% entre as classes, significando um salto de 12% para a nova classe de associado, a qual, por sua vez, opera com *steps* de aproximadamente 2,5%

entre seus níveis, verificando-se ainda que a diferença entre a classe de titular e associado IV fica próxima de 5%.

Embora até aquele momento a carreira docente federal ainda apresentasse certa organicidade nas tabelas remuneratórias, com padrões relativamente bem definidos quanto aos adicionais por titulação, diferenciais entre os regimes de 20, 40 horas e de Dedicção Exclusiva, bem como quanto aos *steps*, há que se ressaltar a concomitância de duas gratificações: a GAE, fixada em 160% e a GED, variável, nos termos já descritos. Quanto à GED, a própria Lei de 2006 revisou os valores dos pontos, de forma que o ponto para o professor graduado, 20 horas, passou para R\$ 2,50, enquanto que o ponto do professor adjunto, doutor, com Dedicção Exclusiva, manteve-se em R\$ 16,75.

Alterações substanciais na estrutura da carreira docente com uma efetiva despadroneização vai ocorrer somente em setembro de 2008, com a lei 11.784. Mesmo mantendo intactas as classes e níveis, essa lei prefigura um novo modelo no qual a remuneração do professor do magistério superior federal passa a envolver três elementos, quais sejam: 1.Vencimento Básico, que incorpora a GAE; 2.Retribuição por Titulação, que substitui o adicional sob a forma de percentual, 3. Gratificação Especial do Magistério Superior (GEMAS), que opera em substituição à GED, mas agora em valor fixo por classe e nível, sendo abandonada a contagem de pontos por desempenho.

O principal diferencial em relação ao modelo original do PUCRCE envolve efetivamente a supressão dos adicionais em forma de percentual, tanto relativos a titulação, como relativos ao regime de trabalho de Dedicção Exclusiva, como aos próprios *steps* entre classes e níveis. *A titulação passa a ser remunerada por um valor fixo, estabelecido na própria lei*, diferenciado por classe, nível, titulação e regime de trabalho. (grifo nosso)

Vários itens dessa nova configuração são retocados para menos em favor dos docentes, como por exemplo, *o adicional por Dedicção Exclusiva então de 55% passa a ser em valores fixos* dos vencimentos básicos respectivos, incluídos nas tabelas aprovadas pela lei. Nesta não se verifica, igualmente, padronização dos percentuais dos *steps*, nem entre as classes, nem entre os níveis. (grifo nosso)

A partir dessa lei, tudo passa a ser estabelecido em valores fixos constantes em tabelas, modelo que prossegue com a lei 12.702, de agosto de 2012, fruto da conversão da Medida Provisória 568/2012, a qual, além de deixar em 4% os valores constantes nas tabelas, extinguiu a Gratificação Especial do Magistério Superior (GEMAS), incorporando-a ao Vencimento Básico, o que, na prática, constitui uma eliminação, uma vez que o vencimento básico com o

tempo foi sofrendo perdas constantes no universo remuneratório dos docentes como consequência da ausência de reajustes salariais da categoria.

Assim chegamos ao que hoje prevalece no universo remuneratório da carreira docente: Vencimento Básico mais um valor a título de Gratificação por Titulação. E nesse novo formato os atuais *steps* se situam, em sua maioria, entre 1% e 2% para os professores em regime de 20 e 40 horas e próximos de 2% ou 4% para os professores em regime de Dedicção Exclusiva. A oscilação passa a ser o diferencial nesse universo. A diferença do vencimento básico entre os regimes de 20 e 40 horas, diferentemente dos 100% do modelo do PUCRCE, oscila em relação às classes, entre 38,65% e 49,83%; a diferença do vencimento básico entre os regimes de 40 horas e de 40 horas com Dedicção Exclusiva, diferentemente dos 55% do modelo do PUCRCE, oscila em relação às classes, entre 29,66% e 53,42%. Em relação aos Adicionais por Titulação, que iniciaram no PUCRCE fixados em 15% para Mestrado e 25% para Doutorado, chegando a alcançar, no âmbito desse modelo, o percentual de 75% para doutor, 37,5% para mestre, 18% para especialista e 7,5% para aperfeiçoamento, também foram substituídos por valores fixos.

Como exemplo da proporção da despadronização a que se chegou a carreira docente é que na classe de professor Associado I, a Retribuição para Titulação de doutor, no regime de Dedicção Exclusiva, equivale a 175,27%, enquanto que, na mesma classe e nível, a mesma retribuição, no regime de 20 horas, equivale a 53,47%, enquanto que, no regime de 40 horas, equivale a 77,03%.

No quadro de 2012 apontado por Biernfeld e Costa (2012) sobre essa configuração, a remuneração total do professor auxiliar I, graduado, 20 horas, correspondia a R\$ 1.597,92, enquanto que a do professor doutor, Adjunto I, em regime de Dedicção Exclusiva, correspondia a R\$ 7.627,02, variação próxima de 500%. A variação próxima dos 700%, somente será encontrada se compararmos a classe auxiliar I, graduado, 20 horas, com a classe de professor Associado I, 40 horas, com Dedicção Exclusiva, que recebe, no total, R\$ 11.131,69 (valor de 2013, quando a lei passou a vigorar).

Em 2018, o que se percebe é que ao longo dos 31 anos que se seguem ao PUCRCE, a normatização da carreira docente sofreu quantidade expressiva de modificações sem que se possa dizer que hoje os docentes do magistério superior contam com uma carreira estruturada, pela qual se possa ter uma data-base definida para ocorrerem os reajustes e conseqüentemente organização do universo remuneratório da categoria. A simples organização, vencimento básico mais retribuição por titulação a que se chegou não significou avanços no sentido de melhorias

salariais, item que continua na pauta dos mais expressivos movimentos de resistência e reivindicações realizados até agora pela categoria.

Ainda de acordo com estudo realizado por Biernfeld e Costa (2012), “esta singela composição ainda sobrevive incólume”, só que agora já passados 31 anos, mesmo se tendo em conta que “o PUCRCE se encontra formalmente morto, ainda que sem atestado de óbito” (BIERNFELD E COSTA, 2012, p. s/n), montou-se um cenário jurisprudencial, confuso e complexo no qual uma Portaria age ao abrigo do já inconstitucional Art. 64, do PUCRCE, sobre detalhamentos de matérias que deveriam ser veiculadas por lei e dentro de um Plano de Carreira. O que perdura são atos de ministros, revogáveis a qualquer tempo, ferindo, inclusive, a própria autonomia universitária garantida pela Constituição Federal em seu Art. 207. O que deveria ser fixado por lei, que tem entre seus elementos essenciais justamente a prática da possibilidade de progressão e o transpasse dos variados degraus, tem sua eficácia comprometida justamente porque,

numa Portaria – que inclusive extrapola seus limites regulamentares – é, literalmente, *inventada* uma obrigação capaz de obstacularizar a própria progressão – e que envolve (pasmese) - o dever de expor perante um colegiado de colegas a razão íntima da não realização de uma pós-graduação, que inclusive há de ser *julgada* pelos mesmos, como se fosse ilícito não realizar pós-graduação, ou como se o próprio PUCRCE não tivesse deixado muito claro que a progressão poderia ocorrer por titulação *ou* por avaliação de desempenho (BIERNFELD e COSTA, 2012, s/p, grifo dos autores).

O que mais foi expressado pelos docentes foi a forma confusa em como a carreira está organizada. Para muitos, os resultados práticos da lei têm constituído, no mínimo, assédio moral aos trabalhadores docentes do magistério superior, tanta é a defasagem salarial causada pela desorganização da carreira. Por muito tempo, o PUCRCE, em regra, foi invocado apenas quando convinha criar restrição, sendo ignorado e considerado antiquado quando se tratava de implementar direitos como no caso do direito à licença sabática (Art. 48), do adicional de 5% sobre cada ano por tempo de serviço (Art. 35), do direito à conversão em pecúnia de 1/3 das férias (Art. 39). Estes são apenas alguns elementos que prosseguem operando no vasto campo da carreira docente, infelizmente num silêncio que não se resume às lacunas deixadas pelo PUCRCE, como afirmam Biernfeld e Costa, mas vão além deste

Não se pode deixar de lembrar a Constituição Federal, especialmente quando se tem em mente o disposto no § 1º do Art. 39, que determinou expressamente que a fixação dos padrões de vencimento e dos demais componentes do sistema remuneratório observará a natureza, o grau de

responsabilidade e a complexidade dos cargos componentes de cada carreira; os requisitos para a investidura e as peculiaridades dos cargos – e ser pretenda fazer uma comparação com a remuneração das demais carreiras públicas, do próprio Executivo Federal, menores em responsabilidade, em requisitos e peculiaridades, que, na comparação, apresentam-se muito melhor remuneradas que as do magistério superior (2012, s/p).

Diante do exposto, a categoria docente do magistério superior tem e ao mesmo tempo não tem garantias na Constituição Federal brasileira. Ou seja, mesmo a lei máxima da Federação tendo normas precisas para valorização dos docentes, que deveriam respaldar os movimentos reivindicatórios, inclusive os de resistência à aplicação das políticas de ajustes das universidades públicas às políticas dos governos neoliberais, não tem garantido o alcance de políticas dignas do nível e do montante do trabalho que se realiza na docência do ensino superior. Pelo que ouvimos dos docentes, o trabalho docente de alta responsabilidade na formação dos quadros técnicos e científicos do país, um trabalho que se caracteriza pela complexidade justamente por acontecer na ponta do processo científico, tem sido desconsiderado pelas políticas dos governos.

Na Seção IV, que segue, abordaremos o trabalho docente na Universidade Federal do Piauí, suas singularidades e tendências no contexto das transformações econômicas acima descritas. O tema será tratado inicialmente somente com base em estudo documental e em dados dos censos da educação superior de 2008 a 2014.

SEÇÃO IV

A UFPI NA HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO PIAUÍ: LOCALIZAÇÃO, ABRANGÊNCIA POLÍTICO-SOCIAL E REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO

No campo da abstração e numa linguagem ilustrativa, podemos comparar o trabalho ao movimento da Terra que garante o dia e a noite, tal sua importância enquanto atividade ontológica que age na transformação da natureza para garantir a reprodução da espécie humana. Enquanto atividade histórica no capitalismo, fio que nos trouxe até aqui, conceitualmente falando, a importância do trabalho redimensiona-se pela lógica do capital, que atua como intermediador entre o trabalho e a riqueza, daí se caracterizar como o quesito das relações sociais que mais sofre transformações e adequações aos formatos assumidos pelo capitalismo ao longo da história. Nesta Seção, analisamos especificamente uma pequena parte do vasto mundo do trabalho, o trabalho docente, vendo-o em um lugar também específico, a Universidade Federal do Piauí.

Não por acaso, quando as sociedades se movimentam no sentido de empreender mudanças estruturais é pela organização do trabalho que iniciam, ou seja, é transformando a forma como os indivíduos se organizam para produzir bens materiais e imateriais que ocorrem as primeiras e definitivas intervenções na estrutura social, seja pela introdução de novas tecnologias, seja no âmbito da legislação. E o que tem sido a meta mais perseguida historicamente e característica proeminente dessas mudanças, tanto em um caso como em outro, tem sido o melhor aproveitamento da capacidade humana de ampliar a produtividade do trabalho no tempo, este que, por si, passa a ser o grande “organizador” da vida. Lembremos que foi na revolução industrial que surgiu o relógio mecânico, mais sofisticado, na forma como o conhecemos hoje, instrumento utilizado para medição e definição das horas que passam a constar nas regras contratuais de trabalho.

A nossa análise surge da compreensão de que se é a contradição entre capital e trabalho que gera a luta de classes, esta que por si movimenta as sociedades no rumo das transformações históricas, não há como ficar indiferente ao fato de que vivendo o acirramento dessas contradições no atual contexto é na organização do trabalho que o capital busca se recompor operando transformações em meio ao acirramento dessas contradições. Após breve percurso histórico, no qual tratamos do processo de criação da UFPI e de constituição do seu primeiro quadro docente, apresentaremos algumas políticas que impactaram no trabalho docente, além

de dados adquiridos com o estudo de documentos referentes às políticas que foram fundamentais na reestruturação/expansão da UFPI.

Algumas dessas políticas já foram citadas em seções anteriores, extrapolam o marco cronológico definido para a presente análise e nesta seção serão vistas sob a perspectiva das repercussões que tiveram no trabalho docente nas IFES, como a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o novo Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal – PCCMF (2013), o Banco de Professor Equivalente, o Marco Zero da Ciência e Tecnologia, ainda outras como terceirização e reformas previdenciárias, colocando em relevo em que essas políticas transformaram a cultura universitária a ponto de impactar no fazer docente.

Dentre os documentos analisados estão os relativos à educação superior em níveis federal e local, respectivamente, o Programa REUNI e o Plano REUNI/UFPI. Para isso, reunimos dados dos censos da educação superior, informações constantes em leis, decretos, portarias, resoluções e documentos internos da UFPI, como Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Plano REUNI/UFPI, com proposta de reestruturação da instituição para os anos 2008/2012, Relatórios de Gestão emitidos pela Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN⁷⁸, além de Relatórios da Comissão Permanente de Avaliação – CPA⁷⁹.

Como introdução ao tema que nos levará à caracterização final do nosso objeto de estudo e conseqüentemente à tese, apresentamos no tópico abaixo aspectos dimensionais do Piauí em relação ao Brasil, situando-o no contexto nacional e apresentando, em linhas gerais, o processo de constituição da primeira e única universidade federal no estado até a presente data, a Universidade Federal do Piauí e constituição do seu primeiro quadro docente. Em seguida, analisamos a reestruturação das IFES no decênio que compreende 2007 a 2016, com foco na fase de reestruturação/expansão das universidades federais brasileiras, que vai de 2008 a 2012,

⁷⁸ O Relatório de Gestão e a Prestação de Contas são documentos apresentados anualmente pelos órgãos da administração pública federal. Segundo o Art. 1º, Parágrafo Único, Inciso II, da Instrução Normativa - TCU nº 63/2010, são “Documentos, informações e demonstrativos de natureza contábil, financeira, orçamentária, operacional ou patrimonial, organizados de modo a permitir uma visão sistêmica do desempenho e da conformidade da gestão dos responsáveis por uma ou mais unidades jurisdicionadas durante um exercício financeiro” (UFPI. Relatório de Gestão de 2016, p. 11)

⁷⁹ CPA – Comissão Permanente de Avaliação. A avaliação da educação superior ganhou relevância acadêmica e social a partir da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Na UFPI, de acordo com o Relatório de Autoavaliação-2011, o processo de avaliação interna teve início em 1995, utilizando como referencial para sua implantação o Documento Básico: Avaliação das Universidades Brasileiras – Uma Proposta Nacional, divulgado pela SESu/MEC, em 26 de novembro de 1993, e parte do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

tida como a segunda fase do processo de expansão, e as reverberações desse processo no trabalho docente na Universidade Federal do Piauí.

4.1 Aspectos socioeconômicos, histórico-geográfica e educacionais do Piauí

O Estado do Piauí é o terceiro maior em extensão territorial da região Nordeste, ocupando hoje cerca de 251.576,644 quilômetros quadrados de área do território brasileiro, correspondente a 2,95% desse. Conforme contagem populacional de 2017, feita pelo IBGE, o estado totaliza 3.219.257 habitantes, correspondendo a 1,64% da população brasileira. O crescimento demográfico é de 0,9% ao ano. A maioria da população piauiense é residente em áreas urbanas: 65,8%, enquanto a população rural é de 34,2%.

Segundo o Censo do IBGE de 2015, o PIB do Piauí equivale a aproximadamente R\$ 39,148 bilhões, mas tem a menor renda per capita dentre os estados brasileiros. O número de pessoas pobres denota a elevada concentração de renda que historicamente tem marcado o Estado desde suas origens, em que as principais fontes de renda estão nas pequenas empresas e nas poucas indústrias geradoras de empregos de propriedade de famílias tradicionais da região, assim como nos cargos públicos das máquinas administrativas municipal, estatal e federal, nos quais geralmente se alojam as mesmas famílias que detêm o poder econômico e político. O baixo IDH, em torno de 0,646, médio (IBGE, 2015), a mortalidade infantil, 20,7 por mil, antes de completar 1 ano de idade e o alto índice de analfabetismo, hoje em torno de 21%, denotam o baixo índice socioeconômico do Estado, bem como a insuficiência de políticas públicas para as áreas. Não por acaso, a expectativa de vida hoje do piauiense está em torno de 70 e 71 anos, relativamente baixa comparada às de outras regiões do Brasil.

A economia do Estado do Piauí tem como principais atividades o comércio e os serviços (maioria públicos), embora a agricultura (maior parte de subsistência), a pecuária, a indústria e o extrativismo vegetal e mineral também contribuam com a economia. A agricultura cuida da cultura do milho, arroz, mandioca, feijão, cana de açúcar, banana, laranja, manga, alho, algodão arbóreo, dentre outras. A pecuária, embora faça parte da história do estado, pois relacionada à cultura e às tradições da região, cuida de caprinos como a mais significativa, favorecida pela facilidade de adaptação dos animais de menor porte às condições climáticas do semiárido. São criados também bovinos, suínos, asininos, ovinos e equinos. A apicultura do Piauí está entre as mais produtivas do Brasil. O setor industrial, ainda pouco desenvolvido, envolve atividades na indústria de produtos químicos, têxtil, gêneros alimentícios e bebidas.

A capital, Teresina, cidade mais populosa do estado, tem 850.000 habitantes, segundo Censo do IBGE, 2017, sendo a 7ª mais populosa e também a 7ª no ranking das capitais mais desenvolvidas da região Nordeste. Na economia, Teresina se destaca na prestação de serviços, no comércio, eventos acadêmicos, culturais e esportivos e industrial têxtil. O produto Interno Bruto de Teresina representa 45% do PIB do estado. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total é de 37% e o salário médio no mercado formal é de 2,8 salários mínimos. A população com rendimento per capita de até meio salário mínimo é de 38,6% e a renda per capita é de 20.879,75 (IBGE, 2017)⁸⁰. Diferentemente de todos os outros estados nordestinos, a capital do Piauí não está localizada no litoral, esse fato se deve ao processo de colonização no território piauiense, que teria ocorrido do interior para o litoral. Outras cidades do Piauí com grande concentração populacional são: Parnaíba, com 145.705, Picos, com 73.414, Piripiri, com 61.834, Floriano, com 57.690, Campo Maior, com 45.177, Barras, com 44.850, União 42.654.

Na educação superior, a capital Teresina conta hoje com 32 instituições, entre universidades, faculdades, centros universitários e institutos, com uma oferta de 141 cursos de graduação, entre licenciaturas, bacharelados e tecnológicos. Além disso, existem mais 30 instituições ofertando 30 cursos de educação a distância. Ao todo são 62 instituições e 199 cursos na cidade de Teresina, conforme registro do MEC (<http://emec.mec.gov.br/>). O maior número de curso é de Pedagogia, ofertado por 24 instituições. Depois vem Ciências Contábeis, Serviço Social e Enfermagem, com 21 ofertas. Direito e Administração, com 20, Fisioterapia, 17, Educação Física 16 e Engenharia Civil, com 15. Gestão de Recursos Humanos e Psicologia são 12 cursos e Farmácia e Engenharia de Produção com 10 cursos cada.

Em relação à área, o maior número de cursos está na área da Saúde, com 98 cursos, dentre eles Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia, Nutrição, Medicina, Odontologia, Radiologia, Farmácia e Biomedicina. Em segundo lugar tem as Engenharias, com 49 cursos e em terceiro lugar tem Administração e Gestão, com 48 cursos. Isto considerando apenas a escala decrescente até 03 cursos, pois têm vários cursos nessas áreas que estão na escala de 01 a 02, não computados. Fato que chama atenção é a oferta de alguns cursos na área de humanas e formação de professores, com o menor número de cursos ofertados, por exemplo, História (05), Filosofia e Química (04), Geografia e Matemática (03) e Sociologia (02).

Dentre as IES do Estado, a UFPI se destaca por ser a maior instituição, concentrando maior número de docentes, discentes e cursos. Dito isso, apresentamos breve histórico da

⁸⁰ Informações extraídas do site <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>, acesso em 27/02/2018

educação no estado e sua relação com o processo de colonização do território piauiense, além de explicitar o advento do ensino superior e posteriormente a criação da primeira universidade federal no estado, conseqüentemente, seu quadro de docentes.

4.2 O processo de escolarização e as primeiras incursões do Piauí no ensino superior

Assim como ocorre quando analisamos a história da educação brasileira, a história da educação no Piauí também se mostra atrelada ao formato de sua colonização. Ou seja, não há como compreender a organização e a localização política de um sistema educacional do lado oeste do Atlântico sem levar em conta o processo de colonização pelo qual passou cada região. No caso do Piauí, região localizada no Nordeste brasileiro, que teve uma colonização violenta pela guerra que os predadores empreenderam contra o índio para tomada de suas terras, essa vinculação resultou no atraso e descompasso que marcou por muito tempo a educação do Piauí em relação a outras regiões.

No caso da história do Piauí, há consenso na historiografia piauiense de que a instalação de fazendas de gado por volta de meados do século XVII deu origem à província hoje estado Piauí. Consta que entre os primeiros habitantes do território piauiense o que prevalecia sobre o ensino escolar era o conhecimento herdado na família que facilitava a lida com o gado. Nesse meio, onde a rusticidade do povo e o apego a formas simples de vida, teria surgido uma população não muito apegada a tudo que tivesse alguma ligação com a educação escolarizada. Portanto, a colonização assentada nesses termos e sob uma estrutura econômica autossuficiente e de extrema pobreza ensejou que a sociedade política se formasse ao tempo em que as famílias de elite se constituíam na região, como avalia Guiomar Passos,

Os rudimentos das atividades da pecuária extensiva que prescindia da especialização da produção e do emprego de tecnologias e dependia de uma pequena divisão social do trabalho, deixavam proprietários e demais membros do sistema produtivo — vaqueiros, arrendatários e posseiros — tendo o mesmo estilo de vida rude e simples, apenas se diferenciando pelo fulcro balizador das diferenças sociais: a posse da terra. O nível de instrução, por exemplo, era praticamente o mesmo entre comandantes e comandados (2003, p. 132).

Somente no início do século XIX se pode identificar a instalação de uma escola de primeiras letras que tenha conseguido perdurar por mais de um ano, malgrado os apelos de alguns governantes ao poder central da colônia. O processo foi marcado de idas e vindas de instalações e fechamentos de escolas pela ausência de condições de se manter e assim perdurou

por todo o período da monarquia, com poucas escolas instaladas, principalmente nas cidades mais populosas como Teresina, Parnaíba e Campo Maior, o que diz muito sobre a posição de isolamento da província do Piauí em relação ao resto da colônia brasileira. Era uma época em que essas relações se definiam pelo que se poderia oferecer em termos de economia, e o Piauí tinha apenas a pecuária, uma economia subsidiária, com força de concorrência com o mercado interno, pelo modelo de criação extensiva que não demandava muitos investimentos para se manter, mas sem força para concorrer com outros produtos de maior preferência no ramo da exportação. Assim como diz Passos, citando Cardoso & Faletto (1970, p. 35),

O modo como as economias periféricas se vincularam aos centros hegemônicos no momento em que se constituíram como regiões autônomas e independentes define as possibilidades de seu desenvolvimento ou estagnação. Os vínculos, analisam esses autores, são estabelecidos através de uma estrutura social e econômica herdada do período anterior e as possibilidades de desenvolvimento ou do seu oposto, a estagnação, estão inscritas na forma como classes ou grupos, gerados na situação precedente, estabeleceram relações nos âmbitos interno e externo (2003, p. 24)

De forma que a educação nas regiões periféricas da economia vai sofrer modificações apenas com a Revolução de 1930, que trouxe algumas ações no âmbito educacional, como a política de promover a educação criando um sistema educativo nacional. No Piauí essas ações limitaram-se à transformação de algumas casas-escolas e escolas reunidas em grupos escolares⁸¹, que representaram para o já então Estado do Piauí um avanço no seu processo civilizatório. A cidade que tivesse um grupo escolar era considerada avançada do ponto de vista da educação para aquela época. Um outro aspecto significativo para a educação do estado no início do século XX foi a incorporação das normalistas ao sistema estatal de ensino.

No contexto descrito, a transição para o ensino superior, depois para a universidade, não poderia ter sido mais lenta e, em alguns momentos, até muito penosa, como destaca o jornalista e escritor Luiz Bello ao registrar que “a primeira escola de ensino superior piauiense foi criada em Teresina quando o ensino secundário ainda se limitava às duas maiores cidades – Teresina e Parnaíba” (1980, data presumida, p. 221). Muitos filhos da terra, diga-se, filhos de “famílias de posse”, ainda procuravam outros estados para cursar o secundário e algum curso superior.

A criação da Faculdade de Direito do Piauí ocorreu em meio a essa situação da educação e assim foi instalada em abril de 1931, passando a fazer parte do cenário educacional do estado

⁸¹ Ver VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971) – Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006.

quando o governo a reconheceu como instituição de ensino superior de utilidade pública pelo Decreto 1.196, de abril de 1931, e o governo federal a equiparou aos institutos de ensino superior do país, pelo Decreto 864, de junho de 1936. Mas somente em 1945 teve seu reconhecimento final quando foi federalizada pela Lei 1.254, de dezembro de 1955. Essa instituição marcou, portanto, o início do ensino superior no Estado do Piauí, como registrou um dos seus professores de Direito Administrativo, Hygino Cunha “Era uma antiga aspiração da elite intelectual do Piauí. Desde o advento da República no Brasil, que decretou a autonomia dos estados, atribuindo-lhes a faculdade de criar e dirigir institutos de ensino secundário e superior, oficiais e particulares” (BELLO, 1980, data presumida, p. 221).

Com a criação da Faculdade de Direito, em 1931, passou-se a respirar ares de academia, principalmente na capital, ocasião em que confluíram para esta faculdade jovens de outros estados, o que aumentou o trânsito de estudantes pela capital. Segundo Mauren Melo (2006), os valores construídos pela Faculdade de Direito foram como uma grande promoção para a sociedade piauiense, pois contribuíram para fomentar ambiente propício para a criação de mais uma instituição de ensino superior, a segunda do Estado, a Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, chamada carinhosamente de FAFI, que nasceu em junho de 1957 por ação da Sociedade Piauiense de Cultura.

A FAFI saiu dos planos e ganhou vida em junho de 1957, mas só foi reconhecida por meio do Decreto 54.038, de julho de 1964. Segundo Melo (2006), a FAFI redefiniria as bases da educação do Piauí, formando professores que passaram a atuar em todos os setores educacionais, tendo também grande participação na construção da cultura piauiense, principalmente da capital, Teresina. A nova faculdade nasceu por ação da Sociedade Piauiense de Cultura, criada pelo arcebispo Dom Avelar Brandão Vilela, com o propósito de desenvolver a cultura no Estado, propósito que foi levado adiante pelo próprio arcebispo e outros intelectuais, no período de 1945 a 1964, em que se observou um grande crescimento de instituições de ensino superior no Brasil, com o surgimento de universidades particulares, com especial destaque para a ação da Igreja Católica.

Nesse contexto de surgimento de outras faculdades isoladas, começa-se a pensar na possibilidade de utilizar o acúmulo de experiência com o ensino superior para criar a primeira universidade federal do Piauí. Para compreensão desse processo, faz-se necessário buscar elementos na história, o que fazemos no tópico que segue, com a contribuição principalmente de pesquisadores que se empenharam no estudo da história da UFPI.

4.3 Criação da Universidade Federal do Piauí e constituição do seu primeiro quadro docente

O processo de formação do ensino superior no Piauí, que teve início em 1930, impulsionou a luta pela implantação de uma universidade federal no Estado, surgindo como reivindicação efetiva em 1963, levantadas pela União Estadual dos Estudantes, após publicação, na coluna Retalhos Universitários, do Jornal O Dia, do brado “*O Piauí exige a criação de sua universidade*” (PASSOS, 2003, p. 41, destaques da autora), matéria que ecoou por vários dias nessa coluna que era reservada ao Diretório Acadêmico da Faculdade de Direito. Junto aos efusivos discursos por um ensino superior público em um Estado tão carente de educação em outros níveis, estava a intencionalidade das camadas dominantes de associar a universidade à formação profissional a fim de promover o desenvolvimento do Estado, também para a formação de quadros para assumir os postos de mando na estrutura administrativa do governo. A primeira intencionalidade está, segundo Passos, inclusive registrada no logotipo da UFPI: “um conjunto de palmas de babaçu estilizadas nas cores verde e azul, dispostas de forma convergente e ao mesmo tempo sugerindo irradiação” (2003, p 200).

Importante destacar que havia uma política nacional por reformas de base e de pressão para expansão do ensino superior. No Piauí, chegou um momento em que essa pressão sai do âmbito do movimento social e se insere no campo político. Foi para algumas lideranças políticas da época que acabou ficando o espólio político da implantação de uma universidade em um Estado pobre como o Piauí.

Assim, em clima de debates e reivindicações, a UFPI seria credenciada pelo Decreto nº 17.551, de 09 de janeiro de 1945, e recredenciada em 1968, sob a forma de Fundação, por meio da Lei nº 5.528, de 11 de novembro de 1968, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-científica, nos termos da citada lei e do seu Estatuto, oficialmente instalada em 12 de março de 1971. Recentemente, a instituição teve novo recredenciamento, por meio da Portaria MEC nº 645, de 18/05/2012. Inicialmente, a formação do seu patrimônio foi regulamentada pelo Decreto-Lei Federal Nº 656, de 27 de junho de 1969, publicado no Diário Oficial da União no dia 30 de junho do mesmo ano. Também teve sua instituição publicada no Diário Oficial do Estado do Piauí Nº 209, de 22 de dezembro de 1969 (PIAUI/UFPI, Relatório CPA, ano base 2016/2017, p. 21).

Isso após longo processo de discussões e acordos envolvendo grupos e figuras políticas concentrados principalmente na cidade de Teresina, Discussões e parcerias políticas essas que levaram a que a instituição fosse definitivamente instalada em 1971, em decorrência do

processo de reestruturação da educação superior brasileira encampada pelos governos militares, com a Lei da reforma universitária, a 5.540, de 1968, numa fase de consolidação da industrialização no Brasil. Assim, os grupos políticos representantes das elites locais passaram a ter algo a mais nos seus currículos na correlação de forças com outros grupos internos e externos, como avalia Passos,

A Universidade, por tudo que representava, longe de ser um fator de correção das desigualdades entre as unidades da federação ou de compensação pelas perdas sofridas com os modelos de desenvolvimento vigentes ao longo da história, era um prêmio, e um reconhecimento pelo que vinham fazendo as elites locais (PASSOS, 2003, p. 137).

A interpretação da autora, de uma acertada perspectiva política, mostra que as mesmas intenções das elites locais teriam impulsionado para que a UFPI tivesse sido instituída oficialmente como Fundação Universidade Federal do Piauí em 01 de março de 1971. Sua constituição de origem englobou as unidades isoladas de ensino superior existentes na época, muitas delas sob a administração dos mesmos grupos que comandavam a política no estado, como: a Faculdade Direito, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina, localizadas em Teresina, e Faculdade de Administração, localizada em Parnaíba (PIAÚ/UFPI, Relatório CPA 2006/2008, p. 14). Um dos entrevistados (D1)⁸², que viveu esse momento esclarece com mais detalhes,

A universidade foi criada em 1968 e instalada, formalmente, em 1971. Ela aglutinou algumas instituições anteriores: uma faculdade federal, a de Direito, uma faculdade particular, confessional, a de Filosofia, duas escolas estaduais, duas que nasceram privadas, depois foram estadualizadas, a Faculdade de Odontologia e a Faculdade de Medicina e uma quinta, que foi a da cidade de Parnaíba, de Administração, uma instituição mantida por uma fundação educacional e ainda dois institutos que estavam sendo criados no âmbito da Faculdade de Filosofia e uma instituição criada, mas não instalada, de Enfermagem, que era do governo do Estado. (D1)

Estruturou-se organizada em unidades básicas de ensino, de acordo as áreas de conhecimento denominadas departamentos, que se agregaram e formaram as atuais Unidades de Ensino chamadas de Centros, hoje em número de 06, localizados no Campus-sede Ministro Petrônio Portela, em Teresina, o Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências da

⁸² Os docentes que concordaram em participar da pesquisa estão identificados pela letra “D” acompanhado de número até a quantidade de entrevistados: D1, D2, D3, D4, ...D11, correspondendo ao número de entrevistados da primeira fase (3) mais os da segunda fase (08). Esclarecemos ainda que para diferenciar das citações das referências bibliográficas, as falas dos entrevistados incorporadas ao texto estão destacadas em itálico.

Educação (CCE), Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de Tecnologia (CT) e mais 4 (quatro) campus fora da sede.

Relatório da CPA da UFPI de 2006-2008 caracteriza o momento de criação da UFPI como “um momento paradoxal da vida política e econômica do nosso país – o ‘milagre econômico’, denominação dada ao período de desenvolvimento ocorrido durante a ditadura militar, quando era possível evidenciar o aumento da concentração da renda e da pobreza” (2008, p.15, destaque do texto original). O paradoxo ao qual se refere o Relatório é que o Brasil vivia profunda concentração de renda e aumento da pobreza extrema, em plena crise estrutural do capitalismo açodada pela crise do petróleo (tema tratado na Seção I), com profundas implicações nas economias dependentes cujo modelo baseava-se na política de endividamento externo.

A educação, naquele contexto, vivenciava muitas transformações, porém, se por um lado registrava-se redução das taxas de analfabetismo, a obrigatoriedade da educação básica, com ampliação desta de quatro para oito anos, a preocupação com a pós-graduação, principalmente na área de ciência e tecnologia, por outro essa ampliação não se deu acompanhada do devido investimento de recursos públicos, como ocorreu em outros setores, principalmente causado por dois instrumentos trazidos pelos militares via Constituição Federal de 1969. Primeiro foi a retirada da vinculação de recursos para educação, que desobrigou o Estado do investimento mínimo no setor. O segundo foi a abertura da educação para a iniciativa privada.

No primeiro caso, no governo de João Goulart, anterior, a legislação previa que a união haveria de investir pelo menos 12% em educação e estendia essa obrigatoriedade a estados e municípios, que deveriam investir pelo menos 20% dos seus orçamentos em educação. Em sentido contrário ao que vinha ocorrendo, em 1970, esse percentual de 12% caiu para 7,6%, em 1975, caiu para 4,31%, recuperando-se um pouco em 1978, quando atingiu 5%. No segundo caso, na abertura da educação para as empresas privadas, os números registram crescimento, especialmente entre 1964 e 1973: ensino primário de 70,3%; ginásial de 332%; colegial 391%, o ensino superior vai mais além, com crescimento de 744,7%.

Esse crescimento deveu-se ao reforço dado pelo Estado à iniciativa privada, como atestam os números. Enquanto as instituições públicas de ensino superior passaram de 129 para 222, as instituições privadas saltaram de 243 para 663, como explica Demerval Saviani em entrevista concedida à BBC News Brasil em Londres (13/12/2018). Segundo o entrevistado, “o regime militar relativizou o princípio da gratuidade do ensino. O significativo aumento da

participação privada na oferta do ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional” (2018, s/p)⁸³.

A nova universidade instalada na capital Teresina, no contexto acima descrito, continuou em processo de organização nos anos seguintes. A instalação de uma instituição universitária no Estado do Piauí em nada mudou a situação econômica do estado, que continuou sua trajetória de dependência de recursos federais, apesar da rápida dinamização que teve com a exportação de produtos extrativos (cera de carnaúba e amêndoa do babaçu, nessa ordem) que conduziu a economia piauiense durante toda a primeira metade do século XX, e que, em tese, teria retirado o Piauí do isolamento.

Como dito acima, o que teria prevalecido na criação da Universidade Federal no Estado do Piauí foram os interesses dos grupos políticos hegemônicos interessados nos investimentos em infraestrutura para dar vazão aos negócios da pequena indústria emergente, maioria de propriedade dos mesmos grupos que comandavam a política. Após a criação da instituição, o Estado continuou importando quase tudo que consumia, até mesmo alimento, na continuidade da histórica relação de dependência a outros estados, principalmente aos da região Sudeste e ao poder central. Nessa realidade, o setor terciário representava, 66,1% do PIB local, sendo a participação do comércio de 28,2% e a do funcionalismo público de 23%, conforme informado por Passos (2001), citando Martins e outros (1982, p. 129).

Em relação à constituição do primeiro quadro docente da Universidade Federal do Piauí, este foi composto inicialmente por professores das antigas faculdades agregadas já citadas acima, para que fosse possível a criação da instituição. Para esses docentes, que ingressaram no serviço público ainda como celetistas, ser professor em uma instituição federal representava não só melhores salários, mas estabilidade e outras vantagens restritas aos quadros do funcionalismo público federal, bem como melhores condições de trabalho e de recursos. Diante de uma situação em que muitos professores da Faculdade de Filosofia chegavam a não ter remuneração em alguns períodos e quando a tinham era no nível do simbólico, uma vez que a FAFI era custeada com mensalidades dos alunos e vivia em constante dificuldade financeira, sendo ajudada tanto pelo governo federal, integrar-se à UFPI significou muito para professores e dirigentes da instituição. Sobre esse início, docentes entrevistados na primeira fase das entrevistas (*DI*) esclarecem que

⁸³ Ver: 50 anos do AI-5: Os números por trás do “milagre econômico” da ditadura no Brasil (Barrucho - BBC News Brasil em Londres, 2018). <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45960213>. Acesso em 10/02/2019.

O quadro docente inicial da UFPI foi constituído com os docentes integrantes das instituições que foram incorporadas à Universidade pela Lei que a criou: Faculdade de Direito do Piauí (federal); Faculdade de Filosofia do Piauí (confessional); Faculdades de Odontologia e de medicina do Piauí (estaduais) e Faculdade de Administração de Parnaíba (privada). Os docentes da Faculdade de Direito eram estatutários federais e assim permaneceram; os docentes das demais instituições foram contratados pelo regime celetista.

Das cinco primeiras instituições que foram incorporadas à universidade vieram ótimos professores, pessoas atuando cada uma nos regimes próprios, quando a universidade é criada na modalidade jurídica de fundação. Então todos os remanescentes dos quadros das faculdades anteriores foram transmutados os seus cargos para o regime de CLT, o regime comum. A fundação nos seus primeiros dez anos, ... o quadro da universidade vem dessas diversidades de contratações, celetista, horista.

E a universidade estabiliza todos na contratação do regime geral da lei trabalhista a partir de 1971. Agora, essa Faculdade de Direito tinha professores catedráticos, segundo as leis da organização docente das décadas de 30, 40, 50, e ainda conservavam, pois a universidade impôs um novo padrão. Alguns, mesmo servindo no regime de CLT, mas conservaram ainda a nomeação... era um certo estado de direito e tudo o mais, mesmo as estaduais elas tinham como paradigma, por exemplo, a Faculdade de Medicina, já criado este lado das cadeiras dos catedráticos, são os fundadores. E copiando mais ou menos como era o quadro geral das autarquias. Esse quadro se altera a partir dos anos 80, leis novas vieram.

Essa configuração, o perfil socioeconômico dos primeiros ingressantes. Esses professores da Faculdade de Direito, por exemplo, eram a elite burocrática, basicamente a elite burocrática jurídica, ela sempre teve uma prevalência muito grande na vida política do estado. Esse grupo, esse segmento, se transformou numa espécie de referência intelectual necessária. Vai ter uma certa captura nesse campo quando se cria a Faculdade de Filosofia na linha da primeira Faculdade de Educação, que tem uma inspiração do modelo declaradamente uspiano. A faculdade de Filosofia chamará para os seus quadros um outro perfil em que pese puxar também, porque o meio era muito restrito de pessoas qualificadas para dar aula.

A constituição do primeiro quadro da FAFI também não foi fácil, teve-se que tomar uma espécie de empréstimo para custear as comissões verificadoras para verificarem (rsrsrs), digamos assim. Tinha gente de Fortaleza, algumas pessoas cederam seus títulos e vinham aqui um mês dar aulas concentradas. Então não se pode dizer que a FAFI chegou a ter um quadro estabilizado ... era tudo na base do voluntariado, dando aula quase de graça, alguns... eram padres, embora tivesse professores do Estado. Benedito Freitas, que foi uma espécie de secretário quase eterno até quando a FAFI existiu, escreveu um livrinho que fala sobre isso; ele lembra disso. Ele esteve muito presente, elaborando os contratos, os instrumentos e tal...Eram pessoas que não estavam ali vivendo da docência, pessoas com funções outras que não viviam da docência. Ninguém estava ali vivendo da docência. Quando passa a ser universidade continuaram assim. Tinha o pessoal da Faculdade de Odontologia, da Faculdade de Odontologia tinha esse perfil, a de Medicina tem exatamente esse perfil (D1).

As mudanças no quadro docente das IFES, ao longo dos últimos 30 anos, foram resultado sobretudo de reivindicações sindicais ocorridas ao longo dos anos objetivando especialmente melhorias salariais. O aumento do valor da gratificação por titulação, especialmente para o doutorado, contribuiu para

o aumento do número de doutores em todas as IFES e na criação expressiva de novos cursos de Mestrado e de Doutorado (D3)

Nos depoimentos fica clara a heterogeneidade da composição do quadro docente da UFPI em suas origens, no que diz respeito à organização docente e regime de trabalho, assim como o perfil elitizado do seu primeiro quadro docente, quando lá se congregaram pessoas das camadas elitizadas da sociedade piauiense, que não viviam da docência, com regimes de trabalho diferenciados nos primeiros vinte anos de sua existência e, como se vê, apenas os docentes da Faculdade Direito, que já eram estatutários, continuaram nesse regime, os demais foram contratados pelo regime celetista. Depois a universidade igualou a todos no regime celetista, não sem resistência, principalmente dos docentes da Faculdade de Direito, entre os quais existiam muitos catedráticos. O regime estatutário ocorre tempos depois, com a Constituição de 1988.

Analisando a situação do ponto de vista da organização dos docentes enquanto categoria de trabalhadores, sem dúvida essa forma heterogênea de regimes de trabalho e cultura de que trabalhar como docente na UFPI representava status, por isso maioria era constituída de profissionais liberais que viviam de outras rendas, de certa forma trouxe prejuízos para a constituição de uma consciência de valorização da luta coletiva reivindicatória de melhorias, sem contar que as nomeações dos dirigentes para assumir a direção dos centros recém-criados ocorriam de acordo com o “capital social” (PASSOS, 2003) de cada um ou do grupo político do qual fazia parte. Segundo a autora (2003), esse capital social era definido pela origem familiar, se de família da elite, pelas amizades que o sujeito tivesse no círculo do poder e mesmo por influência de quem os indicavam. São essas pessoas que Passos vai chamar de “potentados domésticos” que,

além do fato de serem piauienses, detinham capital de todos os tipos - econômico, político, cultural e social. O econômico era representado na posse de bens como casa própria, automóvel e na frequência a escolas particulares, especialmente no ensino médio, e, não raro no ensino superior, realizado majoritariamente, como se viu, em outras unidades da Federação (PASSOS, 2003, p. 101).

Para esses, a luta pela reivindicação de melhorias para a categoria não fazia muito sentido, uma vez que se tratava de grupos políticos que não viviam da docência. Ou seja, *eram pessoas que não estavam ali vivendo da docência, pessoas com funções outras que não viviam da docência* (D1), o que teria provocado mais divisões no interior do quadro de professores, agravando o caráter heterogêneo dos regimes de trabalho. Também a regra em relação à

formação de outros professores era diferente, uma vez que apenas as famílias abastadas tinham condições de oferecer estudos aos filhos, mesmo que estudos de nível secundário. Isso fica evidente na fala de outro entrevistado.

Essas pessoas em geral eram membros das famílias das elites, tinham um nível socioeconômico para a sociedade piauiense considerado alto em função do próprio grau de escolaridade que eles tinham, até porque a escola principalmente no curso superior não era acessível a muitos na época. Ainda nos anos 1960, o estado tinha uma população de muitos analfabetos. Os próprios números de escolas de ensino médio eram reduzidos. Então, é claro que quem tinha um nível de escolaridade superior, no geral e mais especialmente no caso dos médicos eram egressos de faculdades de foras do estado (D2).

Embora a Lei que criou a FUFPI dissesse que todos, fossem servidores públicos agregados à nova instituição ou regidos pela CLT, “continuarão com seus direitos na forma prevista na Constituição e na legislação ordinária. O projeto não suprime nem reduz direitos de ninguém, nem autoriza medidas de tal natureza” (BELLO, 1980, p. 374), o que se constata é que a própria forma diferenciada de regimes e garantias de direitos já trazia em si um componente diferenciador em relação ao tratamento dado a uns e a outros.

Esse primeiro formato, heterogêneo, associado às dificuldades do momento político vivido pelo Brasil, teria dificultado que houvesse uma aproximação maior da luta coletiva nesse primeiro momento, ou seja, não foi apenas o momento político, foi também o próprio formato heterogêneo de constituição do quadro que levou a que os docentes não se reconhecessem entre si enquanto grupo com as mesmas necessidades, embora existissem já alguns focos reivindicatórios, grupos estes que ao serem incorporados à nova instituição trouxeram, além de sua cultura, também um patrimônio que lhes garantiu assento nas instâncias decisória da nova casa, como atesta outro entrevistado:

Quando as instituições foram incorporadas à universidade elas não trouxeram apenas o seu quadro docente, mas também o seu patrimônio. Inclusive, por conta disso, eles passaram a ter assento no Conselho Diretor da Fundação, já que eram partes integrantes dessa fundação e ainda hoje nesse Conselho tem representação do governo estadual do Piauí, da Associação da Igreja Católica e também da Associação de Parnaíba, que participou com seus bens e com seus professores para a criação da Universidade (D2).

Porém, mesmo contando com toda a estrutura montada pelas antigas faculdades incorporadas, com a chegada do novo reitor, Hécio Ulhoa Saraiva, o primeiro foi Robert Wall

de Carvalho, houve um certo clima de insegurança e descontentamento entre os docentes em relação ao futuro da instituição e à situação do enquadramento funcional, também com a questão financeira, uma vez que, ao chegar, o novo reitor revogou Ato do reitor anterior que enquadrava todos os professores vindos das faculdades como professor titular, e instituiu o Quadro de Professor Colaborador. No sistema instituído pelo novo reitor, o enquadramento se dava conforme a qualificação de cada um e isso desagradou os professores, pois promoveu uma alteração que, segundo Passos,

não era apenas um procedimento administrativo ou uma modernização da estrutura de administração do pessoal docente. Ela significava que as posições no interior do campo deixavam de se definir pelo capital político — prestígio, notoriedade — ou pelo capital social, consignado não só no fato de pertencer ao quadro docente das escolas incorporadas, mas também nas relações pessoais e passavam a se delinear pelas regras da racionalidade administrativa, impostas pela modernização do Estado e de acordo com o ideal tecnocrático: títulos escolares e forma de ingresso (2003, p. 101).

Embora tenha desgostado muita gente, o novo sistema estabelecia o formato de gestão de pessoal que passaria a vigorar, principalmente para ingresso de novos professores na instituição. Como já dito anteriormente, o novo reitor procurou imprimir certa racionalidade à instituição para que fosse possível colocar em andamento seu projeto de maximizar os recursos investidos, como estava explícito no primeiro Estatuto⁸⁴ da universidade. Este já dava mostras de que atenderia aqueles que privilegiavam os aspectos econômicos, seguindo um dos seus princípios básicos, que era a busca de maximização dos recursos investidos em educação, também um dos princípios da Reforma Universitária de 1968. No entanto, mesmo com essas determinações que regulamentavam o ingresso de pessoas na instituição, as indicações prevaleceram ainda por muito tempo na instituição.

Ainda de acordo com as determinações estatutárias, o objetivo da UFPI era “formar profissionais e especialistas capazes de contribuir relevantemente para o aceleramento do processo de desenvolvimento econômico e cultural regional e nacional” (PASSOS, 2003, p. 209). E isso toma forma na definição das instâncias de administração da universidade em estruturas baseadas em Unidades do Sistema Comum de Ensino e Pesquisa Básicos, por meio dos institutos, e Unidades de Ensino Profissional e Pesquisa Aplicada, por meio das faculdades, prevalecendo daí um formato de organização empresarial, de ressignificação da produtividade, mais suscetível a influências políticas.

⁸⁴ Elaborado por Comissão consubstanciada no Decreto nº 66.651/1970

A instalação dessa estrutura teve início em 1973 com a criação do Centro de Ciências da Saúde, do Centro de Ciências Humanas e Letras e as Pro-reitorias de Assuntos Administrativos, de Planejamento, de Ensino e Pesquisa. A universidade qualificaria, nesse formato de organização, “o quadro administrativo, formando a burocracia de que o estado patrimonial necessitava e conferindo um caráter moderno à dominação política tradicional” (PASSOS, 2003, p. 140).

Nessa realidade, os jovens que não se enquadravam na categoria de potentados dirigiam-se para os cursos de formação de professores e de formação técnica, que representavam 73% dos cursos oferecidos, enquanto aqueles com melhor poder aquisitivo procuravam as carreiras tradicionais ou as novas, como Nutrição, Ciências Econômicas e recentes ramos da Engenharia, mais concatenadas com as novas demandas empregatícias. Os cursos tradicionais e as novas profissões passaram de 28% do número de cursos para 37%, que, em face do crescimento maior dos cursos de bacharelado, criaram mais vagas que os primeiros (PASSOS, 2003).

Assim, o corpo docente da UFPI foi tomando forma ao longo da década de 1970, acompanhando o desenvolvimento da instituição e o pequeno desenvolvimento do Estado, no qual se verificava a prevalência dos cursos de licenciatura, cujas ofertas ocorriam em conformidade com a Lei 5.692/71 e vinculadas às necessidades da Secretaria Estadual de Educação. Além de professores titulados, a lei exigia a presença de profissionais habilitados para o ensino profissionalizante.

Em 1971, ano de instalação da UFPI, o número de docentes na instituição recém-instalada somava 193 e ao final da década (1978), a instituição já contava com 620 docentes, influenciando bastante a contagem de alunos matriculados por professor, sendo que o maior crescimento no número de docentes na instituição ocorreu entre 1974 a 1978, 118% em relação aos 47% do período anterior, de 1971 a 1974. Como diz Passos, “entre 1974 e 1978 as contratações foram, aproximadamente, duas vezes e meia a mais que entre 1971 e 1974, numa média de 22% por ano contra 14% do período anterior” (2003, p. 222-223).

O reflexo do aumento de docentes na instituição no período de 1974 a 1978 aparece na taxa de alunos matriculados por professor. No primeiro período, que vai de 1971 a 1974, essa relação era, aproximadamente, de 12,7 alunos por professor, enquanto no segundo período, de 1974 a 1978, essa relação era de 8,4 alunos. Ou seja, 34% menor que no período anterior, chegando a ser similar ao que ocorria no ensino superior brasileiro em geral, “a taxa média de aluno por professor no período [...] era de 7,2, como resultado das contratações posteriores a 1974 e da herança das escolas fundadoras da universidade” (PASSOS, p. 223), embora esses

números não signifiquem quantidade de estudantes sob a responsabilidade de cada docente, como veremos em tópico posteriormente.

Nos anos seguintes a 1978, essa média oscilou para mais ou para menos de acordo com o número de aposentadorias e das novas contratações, não extrapolando a média de 12% do primeiro período. Até 1988, ano da nova Constituição Federal, que trouxe no seu bojo a exigência de concurso para ingresso no serviço público, as alterações no quadro docente ocorreram sem o acompanhamento da sociedade, que ficou alheia a quem saía e a quem entrava para ocupar alguma vaga. Sobre o quadro de professores nos anos após a expansão que se seguiu ao primeiro momento, um dos entrevistados relatou que

Após a implantação do PUCRCE, a alteração de maior relevância no quadro docente das IFES foi a promulgação da Constituição de 1988, que criou o Regime Jurídico Único para todos os servidores públicas da Administração Direta, Autárquica e Fundacional, o que permitiu, através da Lei nº 8.112/90, que todos os servidores celetistas ingressassem no regime estatutário, permitindo que pudessem aposentar-se com vencimentos integrais.

A alteração seguinte na carreira docente das IFES veio através da MP 295/2006, transformada na Lei nº 11.344/2006, que criou uma nova classe, a de Professor Associado, acima do professor Adjunto, e que também possuía 4 níveis, 1, 2, 3 e 4.

Posteriormente, a Lei nº 12.772/2012 transformou a Carreira do Magistério Superior em Carreira do Magistério Superior Federal, transformando as classes anteriores em A, B, C, D e E (D3)

Encerramos com o depoimento acima os aspectos históricos-organizativos do ponto de vista do enquadramento funcional e legal dos docentes da UFPI e apresentamos agora a UFPI hoje, vendo-a a partir da reestruturação das IFES no decênio que compreende 2007 a 2016, portanto, com foco na segunda fase de expansão, a reestruturação/expansão das universidades federais brasileiras, que vai de 2008 a 2012 e reverberações desse processo no trabalho docente na Universidade Federal do Piauí, universo da pesquisa.

4.4 A UFPI hoje: aspectos organizacionais da reestruturação/expansão, metas e dimensões

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) se constitui como Instituição de Ensino Superior (IES) de natureza federal e de caráter público, mantida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), CNPJ: 00.394.445/0188-17). Tem sede e foro na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí e seu Campus sede fica situado à Av. Universitária s/n, Bairro Ininga, CEP. 64049-550, sítio: <http://www.ufpi.br>. A administração central da UFPI é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e

por sete Pró-Reitorias: de Ensino de Graduação (PREG); de ensino de Pós-Graduação (PRPG); de Pesquisa (PROPESQ); de Extensão (PREX); de Administração (PRAD); de Planejamento e Orçamento (PROPLAN); e de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC). Os órgãos suplementares são: Biblioteca Central Jornalista Carlos Castelo Branco, Hospital Veterinário Universitário, Setor de Artes, Setor de Informática/Núcleo de Processamento de Dados (PIAUÍ/UFPI, PDI 2015-2019).

Atualmente, a instituição adota o modelo multicampia e conta com cinco campi: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella (sede), Bairro Ininga, CEP 64049-550, Teresina – PI; Campus Universitário de Parnaíba, Av. São Sebastião Nº 2819, Bairro Nossa Senhora de Fátima, CEP 64202-020, Parnaíba-PI; Campus Universitário Senador Helvídio Nunes de Barros, Rua Cícero Eduardo S/N, Bairro Junco, CEP 64600-000, Picos/PI; Campus Universitário Amilcar Ferreira Sobral, BR 343, km 3,5, Bairro Meladão, CEP 64800-000, Floriano/PI; Campus Universitário Professora Cinobelina Elvas, Rodovia BR 135, km 3, CEP 64900-000, Bom Jesus-PI⁸⁵.

Nesses campi a UFPI mantém cursos de graduação na modalidade presencial e a distância, e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, na modalidade presencial, outorgando aos seus concluintes graus de bacharel e licenciado, de especialista, mestre e doutor (PIAUÍ/UFPI. PDI 2015-2019). As universidades públicas em geral vivem de financiamento que se realiza por meio de diversas fontes de recursos, majoritariamente pelo Tesouro Nacional, pela arrecadação de impostos, taxas e contribuições. As diversas fontes podem ser agências de fomento ao ensino, pesquisa e extensão, parcerias com a iniciativa privada, intercâmbio cultural e científico com instituições nacionais e internacionais.

Desde a Constituição de 1988, o acesso ao Magistério Superior na instituição se dá por concurso público (a Resolução 004\88, alterada pela Resolução 009\2003 aprovou as normas para concurso público de provas de títulos para professor efetivo). Os docentes nomeados são submetidos ao Regime Jurídico Único dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, regulamentado pela Lei nº 8.112, de 11 de novembro de 1990 que trata do provimento, direitos e vantagens, regime disciplinar, processo administrativo disciplinar e seguridade social do servidor. A seleção para entrar no quadro de servidores da UFPI é de natureza competitiva e é aberta ao público para provimento de cargo em caráter efetivo.

⁸⁵ Informações extraídas da página principal da Universidade Federal do Piauí: <http://www.ufpi.br/institucional-ufpi>. Acesso em 26 de março de 2018

Retomando questões levantadas nas seções anteriores, reiteramos aqui a impossibilidade de estudar de forma isolada, seja a história, seja a política, qualquer que seja a instituição no interior do sistema capitalista, sem que se olhe para o estágio atual desse sistema. Assim são vistas as instituições universitárias, que sofrem os reajustes neoliberais, a partir dos anos 1990, porque estão no centro das reformas institucionais ocorridas no Brasil em consonância com as políticas de organismos internacionais que já tinham como proposta a construção de um novo perfil de universidade. As medidas caminharam no sentido de secundarizar as políticas sociais em benefício da política econômica, seguindo o panorama do processo de mundialização do capital. As seis políticas abaixo analisadas, algumas anteriores a 2008, tiveram peso significativo na intensificação do trabalho docente na nova universidade que se vem construindo desde os anos 1990.

Para compreender melhor a dinâmica situacional das IFES brasileiras de um modo geral e da UFPI em particular, modificada por essas políticas e o que isso implicou no trabalho docente, precisamos retomar discussão feita na Seção 2 da presente tese, quando discorreremos sobre as duas fases de expansão do ensino superior no Brasil. Voltando um pouco no tempo, vamos encontrar no primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva, que iniciou em 2003, o Programa Expandir⁸⁶, que visava ampliar e interiorizar o ensino superior público por meio de uma política de expansão voltada principalmente para as universidades públicas federais.

Diferente da expansão que já vinha ocorrendo na esfera privada, conduzida pelo governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso, com o Programa Expandir o governo Lula da Silva volta sua atenção para o setor público, focando diretamente na expansão/interiorização, fase inicialmente prevista para 2006 a 2010, com vigência, portanto, de quatro anos, sendo que os dois últimos acabaram sendo concomitantes com o período do REUNI, que foi criado para vigorar de 2008 a 2012. O Expandir foi criado em 2005, mas o convênio entre a UFPI e o MEC sendo de dezembro de 2005, final do ano, fez com que o programa passasse a vigorar apenas em 2006. Por meio dele se fez a consolidação do campus de Parnaíba e a implantação dos campi de Picos e Bom Jesus. Esse primeiro período de expansão corresponde à expansão e interiorização da educação superior, associadas ao modelo de desenvolvimento sustentável, no qual as principais bandeiras eram crescimento econômico com justiça social e equilíbrio

⁸⁶ O Programa Expandir não veio acompanhado de nenhuma medida legal, ou seja, não resultou de uma política com legislação própria. No Expandir as EFES enviavam seus Planos de Expansão ao MEC que, se aprovados, passariam a receber os recursos correspondentes. O Programa foi lançado em 2005, com o *slogam*, “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”, prevendo investimentos da ordem de R\$ 592 milhões até 2007, com a criação de dez novas universidades e dezenas de campi no interior do país.

ambiental. Em relação à posição do quadro docente nas expansões, ouvimos de um dos interlocutores entrevistados que

quando veio a grande expansão das universidades com todas as suas cotações de REUNI, de 2003- 2004, aí vem mesmo a expansão grande para todos sentidos aquela coisa de governo e tudo mais, vem a (...) salarial e vem sobretudo a expansão do quadro, quando começou o governo Lula esses números são precisos dentro da universidade a universidade em 2003 tinha 808 professores, 10 anos depois em 2012 eu vi uma estatística ela tinha 1700 e alguma coisa, mais do que dobrou, a expansão e com a recomposição porque no tempo do Fernando Henrique tinha uma medida provisória, uma lei que todo professor que vagasse, saísse, aposentasse, ou técnico administrativo a universidade não podia repor, não podia repor, excepcionalmente aqui acolá havia alguns assuntos específicos e tinha que ter autorização de dois ministérios do planejamento da educação (D1).

O entrevistado se refere aos dois momentos de expansão. No segundo mandato do governo Lula (2007 a 2010), é lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI⁸⁷, que teve continuidade no primeiro e parte do segundo governo de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2014-2016). O REUNI foi criado para cumprir uma vigência de cinco anos, de 2008 s 2012. Em termos legais, o seu desdobramento está previsto no documento Diretrizes Gerais do REUNI, elaborado em agosto de 2007, constituindo-se como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁸⁸, numa articulação entre REUNI-PDE-PAC-PNDE. O REUNI está balizado também no art. 84, inciso VI, alínea “a” da Constituição Federal e na meta de expansão da oferta de educação superior, item 4.3.1, do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

A segunda fase se concentrou na reestruturação/expansão, de forma que a análise inicial da política macroeconômica tem continuidade nesta seção com a análise do REUNI em nível nacional, introduzindo análise do Plano local de adesão da UFPI ao REUNI, os dois compreendidos como programa e plano, respectivamente, como estratégias de sobrevivência em um contexto mais amplo de reestruturação econômica em escala nacional e internacional, conforme documentos de organismos internacionais vistos na segunda seção. O objetivo

⁸⁷ REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi criado pelo Decreto nº 6.069, de 24 de abril de 2007, é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um dos pilares do Plano Plurianual 2008-2011, que tem como princípio o “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” (BRASIL, 2007), aprovado pela Lei nº 11.653, de 7 de abril de 2008 (BRASIL, 2008)

⁸⁸ Referência importante na discussão do REUNI é o documento produzido pelo professor Naomar de Almeida Filho, ex-reitor da UFBA e membro do grupo que elaborou a proposta do REUNI, no qual propõe uma Universidade Nova. Ver SANTOS, Boaventura de Sousa e ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Portugal: Almedina, 2008.

apresentado nos dois documentos foi o de ampliar o acesso ao ensino superior, principalmente para as camadas mais vulneráveis socialmente, associando a isso as políticas das cotas, ao permitir o acesso de estudantes com 18 a 25 anos, faixa etária compatível com o período de entrar no ensino superior.

Necessário dizer que a utilização de quadros para exposição dos números auferidos por meio dos questionários tem o sentido de demonstrar que houve reestruturação/expansão, ou seja, que essa política do governo federal se concretizou, de fato, na UFPI. Os quadros, portanto, têm esse papel. Confirmada a existência da política, entramos na questão de como se deu, quais setores atingidos e, por último, em que aspectos influenciou (ou causou) intensificação no trabalho docente.

No Piauí, os municípios de Bom Jesus e Floriano, que utilizavam o mesmo espaço físico dos colégios agrícolas, foram contemplados com um campus cada, de forma que hoje, além dos colégios técnicos federais, os municípios contam com uma unidade acadêmica de ensino superior com sede própria, que foram elevados à condição de campus. O item custeio de pessoal aparece como o montante gasto com toda a mão de obra empregada no funcionamento dos campi, inclusive docentes. O quadro mostra que os recursos mais que duplicaram entre 2008 a 2012, enquanto os investimentos, montante utilizado em obras e equipamentos, teve os recursos diminuídos, chegando a zerar em 2012.

Em relação ao crescimento do número de docentes do Magistério Superior, no Brasil, chega-se a um resultado - considerando os dois períodos de expansão referidos - de crescimento de 85% no quadro docente das universidades federais, desses, mais de 30% eram substitutos. Considerando um período longo, esse aumento significou passar de 40.523, em 2003 para 75.279, em 2014 (SESU/MEC, Balanço Social, 2015, p. 45). Na nossa pesquisa tomamos como referência o segundo período da expansão, ou seja, a reestruturação/expansão que ocorreu com o REUNI, tanto em nível federal como em nível local, correspondente ao nosso tempo de análise, que é de 2008 a 2012 e suas reverberações a 2016. O mesmo ocorrendo em relação às metas e suas dimensões, em que concentramos nossa atenção no número de campi, cursos, matrículas/vagas criadas e docentes efetivos ingressantes com o REUNI na UFPI, além da análise de políticas centrais e locais que atingiram sobremaneira os docentes das universidades federais.

No entanto, apesar do aumento do contingente de docentes nas IFES, no decorrer do estudo, fomos percebendo que ao passo em que os docentes chegavam às IFES, maioria como efetivos, também vão surgindo políticas que aos poucos vão minando direitos que os docentes veteranos ainda tinham e que aos poucos foram-se fragilizando, mesmo os garantidos pela

Constituição de 1988 ou regulamentados pelo Regime Jurídico Único. No tópico que segue mostraremos algumas dessas políticas e como reverberaram no trabalho docente.

4.5 Políticas centrais antes e após o REUNI que impactaram diretamente no trabalho docente

Diante das aceleradas mudanças no mundo do trabalho e das formas de acumulação do capital ocorre um intenso processo de reestruturação produtiva com impactos nos mais diversos setores da sociedade. Enquanto todos os trabalhadores são “convidados” a se adaptar ao perfil da flexibilidade, no trabalho docente na educação superior esse processo tem impactado de forma negativa causando intensificação. Para Alex Pizzio e Carla Klein⁸⁹,

instaurou-se uma nova dinâmica dentro das universidades federais, que passaram a exigir do docente maior adaptabilidade às condições de trabalho, bem como a mensurar o desempenho desses profissionais pelo número de publicações produzidas por eles, pelos recursos captados para projetos de pesquisa e/ou extensão com agências de fomento, bem como pelo envolvimento do docente com as questões institucionais e as comunidades que interagem no ambiente das universidades (2015, p. 495)

Nessa perspectiva é que não há espaço para analisar as políticas públicas como se fossem desvinculados da estrutura maior de funcionamento da sociedade capitalista, de classes e neoliberais. Apenas para efeito didático, inicialmente olhamos para elas de forma separada, no entanto, as vinculações de suas políticas com o formato assumido pela sociedade e o Estado neoliberal não deixam dúvidas quanto ao papel que hoje essas instituições desempenham na sociedade de classes.

Podemos dizer que, dentre as políticas que mais impactaram no trabalho docente, pelo menos 06 (seis), sobre as quais já fizemos menção na segunda Seção, precisam ficar explicitadas neste trabalho, especificamente as que tratam do trabalho docente, por duas razões: primeiro, vieram como expressões das duas expansões; segundo, têm relação direta com os impactos no trabalho docente. Essas políticas são: 1. A Lei 10.861/04, que cria o SINAES e estabelece a avaliação da instituição, de cursos e o ENADE, com critérios para avaliação docente como mecanismo interno, passa a ser definidora de quase todas as políticas posteriores para a educação; 2. A Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, com vigência a partir de 01 de

⁸⁹ Fonte: **Revista Educação e Sociedade** - Campinas, v. 36, nº. 131, p. 493-513, abr.-jun., 2015

março de 2013, por meio da qual o governo instituiu o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal – PCCMF (é alterada em 2013, pela Lei 12.863/13); 3. A criação do Banco de Professor-Equivalente (BPEq-MS), por meio do Decreto nº 8.259, de 2014 e as modificações que introduz em Portarias e Decretos anteriores; 4. A Lei nº 13.243/2016, que institui o “Marco Legal” da Ciência, Tecnologia e Inovação⁹⁰; 5. A privatização no serviço público, processo iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso e garantido por decisão do STF em 2015, que abriu as portas para a terceirização (julgamento da ADIN 1923/98), e para contratação fora do Regime Jurídico Único, por Organizações Sociais (OS), além da implementação das Parcerias Público-Privadas (PPP), principalmente por meio das fundações de apoio e a política de terceirização das atividades meio; 6. As Reformas da Previdência com impactos decisivos na vida dos docentes.

Primeira política, o Sistema Nacional de Avaliação – SINAES – criado pela Lei 10.861/04, estabelece um tripé no processo de avaliação da educação superior: avaliação da instituição, avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho do estudante. As leis e normatizações que vieram após o SINAES foram seguindo as normas deste sistema. Um dos pontos chave do SINAES, segundo Mancebo (2007), é elevar a produtividade do trabalho docente, mediante ampliação da jornada e intensificação do trabalho, ao tempo em que flexibiliza o processo de ensino e aprendizagem.

Identificamos artigo publicado por Deise Mancebo (2007), no qual ela analisa o que tem sido produzido sobre o trabalho docente nos últimos 20 anos, e nessa pesquisa ela faz menção a cinco mudanças ocorridas no âmbito do ensino superior, que no seu entendimento fragilizam o trabalho docente. Dentre essas mudanças cita a criação do sistema de avaliação. Para ela, os sistemas avaliativos inserem noções gerenciais de avaliação no ensino superior, partindo de um “núcleo central” que controla, sem interferir diretamente na gestão no sentido de provocar melhorias, mas promove a “objetivação da eficiência do professor e sua produtividade em índices e a consequente diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade” (p. 471). Segundo Maués (2008), o SINAES avalia os alunos “numa concepção somativa e punitiva” (p.25), enquanto propõe critérios para avaliação docente como mecanismo para quantificar a ação docente que acaba se tornando instrumento de vigília mutua interna contínua. Segunda política, retomando discussão sobre carreira docente iniciada na Seção III⁹¹, quando analisamos o PUCRCE, em dezembro de 2012, tivemos a Lei 12.772, (alterada pela Lei

⁹⁰ Ver Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei 13.243/16): riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil, IN: Cartilha ANDES, 2017. www.andes.org.br

⁹¹ Ver último tópico da Seção 3

12.863/13) com vigência a partir de 01 de março de 2013, por meio da qual o governo instituiu o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal – PCCMF, em substituição ao antigo Plano, o PUCRCE. Na nova a estruturação das carreiras em classes e níveis fica mantida, num total de 13 posições. Para o Magistério Superior (MS), continuam existindo as classes de Professor Auxiliar, Assistente, Adjunto, Associado e Titular.

A novidade é que o novo Plano cria os cargos isolados de provimento efetivo de Professor Titular-Livre, acessível por concurso. O antigo cargo de Professor Titular passa a ser acessível por meio de promoção, não mais apenas por concurso público e foi transformado no nível mais alto da carreira. Tanto no Magistério Superior (MS), como no Ensino Básico Técnico e Tecnológico, as duas primeiras classes (Auxiliar-Assistente e DI-DII) passam a ter 2 níveis ao invés de 4, acelerando o tempo de progressão e promoção.

As entidades representativas da categoria, tanto em nível nacional como estadual, fazem interpretações sobre o que esse novo plano trouxe de benefícios para a categoria docente. Há os que dizem “finalmente temos um plano”, outros problematizam a lei em alguns pontos, como, por exemplo: o regime de Dedicção Exclusiva (DE), que originalmente representava um adicional de 50% sobre o salário do regime de 40h, com a nova Lei tende a desaparecer, uma vez que foi reduzido a um valor nominal na forma de gratificação; o ingresso passar a ser na classe de Auxiliar, nível 1, contrário ao que ocorria antes, desaparecendo a vinculação inicial entre classes e titulação para os futuros docentes.

Outras alegações é de que o novo Plano foi construído de forma unilateral e de ser mais um item do projeto de reforma universitária que tem investido no empresariamento da educação. Ao contrário do que postula o PCCMF, as representações continuam defendendo a carreira única para o MS e para o EBTT, o fim da divisão da categoria em classes, degraus constantes de progressão, critérios de avaliação respeitando a autonomia universitária e a paridade entre ativos e aposentados⁹². Após ter sido rejeitado por unanimidade nas seções sindicais do Andes-Sindicato Nacional, ao final de quatro meses de uma greve nacional, o novo PCCMF estabeleceu um dos menores salários em início de carreira do serviço público federal, estabelecido em R\$ 1.914,58 para 20 horas semanais de trabalho (professor auxiliar) a partir de sua vigência, em primeiro de março de 2013 (ANDES-SN. Dossiê Nacional 3, abril de 2013).

As representações sindicais chamam atenção para o fato de que a Lei se limita a criar as figuras de estrutura da carreira, sem estabelecer conceitos ou fixar critérios estáveis, fazendo apenas remissão às tabelas anexas. O que chamam de “desestruturação da carreira” tem a ver

⁹² Fonte: **Cartilha do Plano de Cargos do Magistério Federal**, Gestão 2012-2014. Teresina: ADUFPI, 2013.

com a interpretação segundo a qual o Plano cria o cargo isolado de Professor Titular-Livre, provocando a coexistência de dois tipos de Professor Titular em uma mesma instituição. Nessa coexistência o antigo professor titular e o novo professor titular-livre, “embora essas distinções ainda possam gerar questionamentos jurídicos, a composição remuneratória dos titulares de carreiras e cargos isolados é equivalente” (ANDES-SN, 2013, p. 11), sofrem diferenciações, mesmo estando estruturados em uma única classe e nível de vencimento.

Os professores que já estão na carreira poderão acessar ao cargo isolado de professor titular por promoção e por concurso, recebem tratamento de acordo com sua carreira específica, se do Magistério Superior ou do EBTT, até então acessível apenas por concurso público. Este cargo não será correlacionado ao novo Titular-Livre, mas sim à classe de Titular que compõe a carreira. O novo Titular-Livre é um cargo isolado.

Para permitir o ingresso de profissionais com longa e reconhecida experiência em seus campos, o novo Plano também criou os cargos isolados de Professor Titular-Livre, em ambas as carreiras. Com uma composição remuneratória equivalente à dos titulares que integram as carreiras, o acesso a esses cargos, restrito a doutores com 20 anos de experiência, depende de aprovação em concurso público específico, para ocupação de um quantitativo limitado de vagas (ANDES, 2013, p. 11)

Sobre isso, interessa-nos saber também a opinião de docentes que vivenciaram e vivem os efeitos do novo Plano cujas análises revelam a interconexão entre a expansão e a política de carreira e salarial dos docentes,

[...], Então, quando o REUNI entra ele entra com uma proposta de carreira rebaixada, tanto do ponto de vista dos estepes, quanto de como essa carreira vai ser estruturada em relação às exigências de mudança de níveis muito mais criteriosas, muito mais rígidas do que eram antes, do ponto de vista do que os professores precisam cumprir. Na época, muitos se perguntavam, como exigir que pra ter ascensão na carreira se exige doutorado se não se tem doutorado? Então, nesse ponto de vista tivemos rebaixamento da carreira e uma desqualificação dos que vão entrar. A partir de 2007, passaram a ser chamados “professor REUNI”, os quais já chegavam sem aposentadoria integral, embora, em contrapartida, como que numa aparente melhoria, tivessem alguns privilégios, como uma sala de estudo melhor, e muitos de nós brigávamos por sala, porque a universidade no processo de “desfinanciamento” nem sala de estudo os professores tinham, nem sala para estudar, nem para orientar estudantes. Alguns diziam, ah! Esse prédio é do REUNI. Assim, enquanto em termos de melhoria física havia melhoria, para alguns, perderam-se muitas garantias para todos do que se tinha anteriormente em termos de carreira. (D7)

Foi a partir dos planos de carreira que os professores buscaram, buscam sua qualificação, pois existe aquele aumento para cada capacitação e como se

busca melhorar sempre a educação, os planos de carreira são instrumentos de estímulo para que o professor progrida pelo mérito de conseguir os títulos. Eu busquei na Universidade ser professor Titular porque eu me qualifiquei, então se o meu salário aumentou, foi via o estímulo da carreira, então o plano de carreira é um instrumento que ajuda bastante. (D4)

Do jeito que ele está agora, já está em um contexto complicado, pois as pessoas já estão entrando com doutorado e passam 3 anos ainda como auxiliar, mas depois ele vai para a posição correta, então a tendência hoje é ter uma carreira mais curta, uma carreira de 16 anos e eu tinha uma carreira de quase 30 anos, então a carreira está ficando mais curta para quem está entrando, no meu caso o plano me beneficiou, mas quem está entrando agora não, mas também quem entra com doutorado não entra tão novo, então já são pessoas maduras. (D4)

A ideia de “carreira rebaixada” explicitada pela depoente remete ao entendimento já posto sobre como passa ser o acesso de novos professores, que a partir do Plano começam pela classe Auxiliar, nível I, contrário ao que ocorria antes, desaparecendo a vinculação inicial entre classes e titulação para os futuros docentes, embora o ingressante tenha titulação de doutor. Além de estruturar a carreira sem estabelecer conceitos ou fixar critérios estáveis dos steps, fazendo apenas remissão a tabelas anexas, como já mencionado, remete também à questão do interstício para progressão, que era de 18 meses de efetivo exercício em cada nível e passa a ser de 24 meses. Enquanto uns consideram o plano importante para estimular a qualificação, outros associam-no ao processo de expansão, e mesmo reconhecendo que esta veio e melhorou espaços físicos e aumentou o quadro docente, o Plano flexibiliza direitos conquistados, gerando um novo perfil na categoria.

Ainda em relação à carreira, mas que interfere na sua estruturação, o novo Plano institui o sistema de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), com a finalidade de admitir outras formas de qualificação em acréscimo à titulação de pós-graduação para o pagamento da Retribuição por Titulação (RT) da carreira EBTT. Atuando em consonância com o SINAES, a Lei 12.863/13 estabelece quantidade mínima de produções para progressões, mecanismos ao qual está atrelada ascensão na carreira e melhoria salarial. Mesmo reconhecendo-se que a política de reposição salarial não é de competência de um plano de carreira, o mesmo não sugere espaço para que se proceda essa reposição no âmbito das regras que propõe, mas por um quantitativo. A reposição salarial com base numa política consistente e sistemática pautada numa efetiva organização da carreira mantém-se quase que sem alteração nas pautas de reivindicações da categoria.

A compreensão de que a produção de conhecimento faz parte do tripé ensino, pesquisa e extensão e de que a sua prática é tão somente parte da função docente não anula o fato desta ser condição de progressão, tendo como regra a quantidade de publicações, item agregador de

intensificação do trabalho. Como fica explicitado nos relatos dos entrevistados, “*essas exigências existem em nossas vidas como uma sombra que paira sobre nossas cabeças em todos os lugares*” (D5).

Um outro viés da intensificação tem a ver com o funcionamento do mundo das publicações e suas regras, assim como para obtenção de financiamento para pesquisa. Como um dos maiores pesos proporcionais para a avaliação docente e para a progressão funcional na carreira é publicar um artigo em uma revista científica indexada, os docentes agregam esforço a mais em suas atividades, que toma boa parte das suas energias, pela rotineira e angustiante espera pela submissão de um artigo. A tensão ocorre por conta da possibilidade de rejeição, que é real, e pelas revisões necessárias para se checar se a sua produção tem condições de publicação, enquanto o docente sonha em ter seu trabalho aceito em periódicos indexados de alto impacto.

Notadamente os docentes que são vinculados a programas de pós-graduação, mas não só esses, veem-se “obrigados” a planejar sua vida para ter fluxo constante de publicações. Além disso, a sua progressão ainda depende da participação em eventos científicos, cujas despesas correm por sua conta, a começar pelas altas taxas que são cobradas para inscrição. Ou seja, na lógica “progressão versus publicações” e vice-versa, todas as despesas são de responsabilidade do docente. Outro ponto de desgaste é que o docente passa a depender cada vez mais da emissão de pareceres e atuações em conselhos e núcleos que por si dependem do estabelecimento de redes de contato com grupos de pesquisa e consolidação de contatos informais.

A mesma lógica serve para a avaliação da Capes em relação aos programas de pós-graduação. Ou seja, considera-se produtividade principalmente a publicação de *papers*, condicionamento que anula os esforços em outras áreas, numa realidade em que todos para ascender precisam se enquadrar em uma lista chamada *Qualis*⁹³, e nestas os livros só são valorizados se há conselho editorial qualificado, enquanto as revistas científicas internacionais e nacionais são ranqueadas (A1, A2, B1, B2, etc.) com padrões rigorosamente definidos para as publicações. As exigências para conseguir financiamento para pesquisa seguem a mesma lógica.

Terceira política, a instituição do Banco Professor Equivalente da Carreira do Magistério Superior – BPEq-MS, voltado especificamente aos docentes das universidades federais, com o objetivo de reorganizar, mas, especialmente, de racionalizar o trabalho para

⁹³ Conjunto de regras e critérios de qualificação de revistas e livros utilizado para estabelecer parâmetros de qualidade e induzir, assim, a melhora dos veículos de publicação.

alcançar as metas de elevação do número de aluno por professor, enquanto imprime novos padrões de produtividade. O objetivo apontado pelas administrações superiores pela criação do BPEq-MS foi o de desburocratizar a contratação e assim elevar o número de professores sem aumento de gastos. Mas, na prática, o BPEq-MS produziu outro efeito, que foi o de facultar às instituições substituir gradativamente professores DE por professores em regime de 40h e 20h.

Ou seja, mesmo isso não sendo uma intencionalidade da lei, passou a ser decisão da universidade, no bojo das correlações de força interna a ela, o destino e o tipo da vaga que substituirá uma e outra. Segundo o sindicato da categoria docente no ensino superior (ANDES-SN, 2013), com o BPEq-MS passou a ser possível transformar o cargo de um professor com DE, que se ocupa do ensino, pesquisa e extensão, além de atendimento muitas vezes personalizado a estudantes, em cargos para três professores em regime de 20h, que podem vir a trabalhar por menos de um terço do salário, cada um, apenas com a obrigatoriedade do ensino.

Embora não sendo um problema da política pública que instituiu o BPEq-MS, a partir dele instituiu-se um mecanismo de multiplicação de vagas que desconsiderou aspectos como, primeiro, a realidade de cada instituição separadamente, segundo, critérios para distribuição das vagas entre os campi, centros acadêmicos e cursos, levando a percepções que se apegam muito mais à dimensão quantitativa do que à natureza do Banco. Destarte essa interpretação, do ponto de vista do movimento operado no quadro docente especificamente da UFPI, ouvimos de um docente, referindo-se ao Banco de Professores Equivalentes

[...] aquilo ali é de 2008, aquilo foi muito interessante, flagrou a universidade brasileira. O que é nesse momento a universidade em termos de professores, em qualquer classe, sejam estáveis ou substitutos, deve-se ao BPEq-MS. Naquele dia aqui, eu me lembro no Departamento de Letras houve (era,) o nosso maior departamento do CCHL, que foi o que mais teve debandada no governo Fernando Henrique Cardoso, e eu dizia, eu desconfiava, que isso aconteceria. De 48 chegou a ter 21 nesse Departamento, portanto, tinha menos da metade, isso foi por volta de 2008. Mas a grande diáspora foi no Fernando Henrique Cardoso, tanto que chega 2008 com o Departamento de Letras com 21 professores efetivos e 22 substitutos. Imagina uma coisa dessa; foi quando teve o maior número (vacâncias?) e eles não autorizavam concurso. Quando chegou na véspera do professor equivalente e aqui estava porque o governo Lula logo depois, em 2004, abriu para preencher as vagas velhas que tinha inclusive para o substituto. Porque, antes, no máximo eles autorizavam um substituto no lugar de um efetivo que se aposentasse, no máximo, coisa muito mitigada. Quando o governo Lula assumiu eles começaram a autorizar de maneira mais aberta, dar autonomia para universidade substituir os cargos vagos na mesma proporção com o substituto, daqui a pouco autorizaram fazer concurso para as vagas remanescentes, aí é quando vem o professor equivalente, que se flagra num dia só a universidade brasileira inteira quantos professores cada departamento tem cada colégio agrícola o que cada, hoje nesse dia, flagrou,

fotografou naquele momento e para isso serviu o Banco serviu de corte para se planejar o dia seguinte (D1).

Quarta política, também como reverberação da reestruturação/expansão com implicações no trabalho docente, o governo publica a Lei 13.243/2016, que regulamenta o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, como desdobramento de uma política que já vinha tendo orientação de outros instrumentos legais desde início da expansão, em 2004. Segundo assessoria técnica do ANDES (2017), essa lei altera três itens fundamentais da estrutura acadêmica, quando introduz a inovação tecnológica como missão das IES públicas: agrava ainda mais a autonomia, a indissociabilidade e as condições de trabalho nas IFES, uma vez que amplia o incentivo ao empreendedorismo em C&T nas instituições públicas e privadas, com profundos riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil.

De acordo com documento produzido pela assessoria do sindicato da categoria docente na educação superior, “A Lei 13.243/16 alterou uma série de normas que tem impacto nas instituições de ensino superior e correlação com a atividade docente” (ANDES/SN, 2018, p. 121). Dentre esses impactos, vale destacar, resumidamente: a inclusão de novas modalidades de dispensa de licitações; permitir que o docente com DE possa ocupar cargo de dirigente máximo de fundação de apoio, facultando o recebimento de bolsa por fundação de apoio, ferindo o princípio da DE, tido como o “regime de docência por excelência” (p. 122), no qual o docente tem a possibilidade de se envolver de forma mais completa com ensino, pesquisa e extensão.

Fomentando a que o docente seja remunerado por fundações de apoio e possa exercer novas atribuições, além daquelas realizadas cotidianamente, “decerto o afasta de suas funções públicas precípuas e acarreta na vulneração do regime legal/constitucional” (ANDES, 2018, p. 122). Outra relativização ao princípio da Dedicção Exclusiva ocorre com a nova redação dada ao art. 14-A da lei 10.973/04 dada pela Lei 13.243/16. Com a nova redação, permite-se que o pesquisador público, inclusive docente, “poderá exercer atividade remunerada de pesquisa, desenvolvimento e inovação em ICT ou em empresa e participar de execução de projeto aprovado ou custeados com recursos previstos nesta Lei”. Na visão da entidade representativa, isso de certa forma torna vulnerável o art. 207 da CF, que diz textualmente que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, CF/1988)

Ainda como caso concreto o documento aponta outras implicações, como a apropriação das estruturas das instituições de ensino superior públicas para uso particular, constituindo-se em “caminho aberto e forma transversa de um financiamento público de pesquisas particulares, ou ainda, a privatização do serviço público, inclusive com a contratação direta de pessoal, o que é vedado pelo artigo 37, II, da Constituição Federal” (p. 123), além do comprometimento da atividade docente no que diz respeito a contrato de transferência e divulgação de resultados de pesquisa. Como diz o diploma legal “é facultado à ICT pública celebrar contrato de transferência de tecnologia e de licenciamento para outorga de direito de uso ou de exploração por ela desenvolvida isoladamente ou por meio de parceria”. No entanto, no caso de que o contrato, de fato, seja celebrado

os dirigentes, criadores ou quaisquer outros servidores, empregados ou prestadores de serviços, envolvidos no projeto, são obrigados a repassar conhecimentos e informações necessários à sua efetivação, sob pena de responsabilização administrativa, civil e penal, respeitando o disposto no artigo 12 do mesmo diploma legal.

O mesmo art. 12 impõe que é vedado ao dirigente, criador ou servidos a divulgação de qualquer aspecto de criação cujo desenvolvimento tenha participado ou tomado conhecimento por força de suas atividades, sem antes obter expressa autorização da ICT. (ANDES, 2017, p.124).

Tal obrigação e responsabilização, além de ferir o Art. 5º da Constituição Federal, pelo qual é livre a expressão da atividade criativa e intelectual, funciona como mais uma forma de intensificação do trabalho, uma vez realizado sob o crivo da vigília, o que leva a que vários estudiosos e pesquisadores do trabalho docente desenvolva suas análises sobre a Lei. Ao analisá-la, Deise Mancebo (2016) ratifica, em entrevista publicada no site da ANPED (2016), que a mesma, dentre outros aspectos, torna possível que professores em regime de Dedicção Exclusiva “desenvolvam pesquisas dentro de empresas” e que “laboratórios universitários sejam usados pela indústria para o desenvolvimento de novas tecnologias (ambos os casos com remuneração)”. Permite, inclusive, que a “união financie, faça encomendas diretas e até participe de forma minoritária do capital social de empresas com o objetivo de fomentar inovações [...] (ANPED, 2016).

Dessa forma, não é de estranhar que o tema da ciência e inovação tecnológica esteja referenciado em documentos internacionais, como o *La Enseñanza Superior* (1994), do Banco Mundial, para o qual a reforma do ensino superior deve alcançar: 1) melhor qualidade de ensino e pesquisa; 2) Maior adaptabilidade da educação superior às demandas do mercado de trabalho; 3) maior equidade. Isto é, qualidade, adaptabilidade e equidade, no sentido de desenvolver a

capacidade de responder à evolução das demandas econômicas em um contexto de crescimento da economia baseado em inovações tecnológicas, as instituições são as responsáveis pelos programas avançados de ensino e pesquisa precisam ter orientação de representantes dos setores produtivos.

Assim ocorre pela participação de representantes do setor privado nos conselhos de administração de instituições de ensino superior, públicas e privadas, o que ajuda a garantir a relevância dos programas acadêmicos, assim ocorre pelos incentivos financeiros para a investigação conjunta entre indústrias e universidades, os estágios para estudantes patrocinados por empresas e os compromissos acadêmicos de profissionais a tempo parcial. Um dado explícito de comprometimento do ambiente coletivo é o que alguns relatam como exigências, competitividade, condicionamentos para progressão que se instalaram no interior das IFES.

A gente não fazia pesquisa nessa lógica que a gente faz hoje, que é quase uma pesquisa de laboratório e aí, por exemplo, a gente tinha tempo para pesquisa realmente, porque a gente não tinha tantas atividades na universidade. Eu fui desse tempo, dessa rotina cotidiana de trabalho, inclusive com pesquisa e eu não tinha nenhuma intenção de ir dar aula na pós-graduação e ainda hoje não tenho intenção de permanecer nessa carreira corrida como vivem minhas colegas, hoje, como meu colegas, desgastados por que têm muitos orientandos – graduação e pós-graduação – eu sempre tive o desejo de fazer o que eu faço na universidade, ensino, pesquisa e extensão, mas sem ter que ser o professor perseguidor com esse status que parece que se tem hoje. Então, eu terminei meu doutorado em 2007 e fiquei até 2012 sem pensar em pós-graduação... por que eu fui para a pós-graduação e porque isso tudo me incomoda eu fazendo a mesma coisa que eu fazia antes? Porque agora eu faço para cumprir uma exigência de pós-graduação e não o que eu acho que é interessante fazer. Fui para a pós porque eu queria fazer pós-doutorado e eu queria fazer pós-doutorado não era para ter um título de pós-doutor e nem para fazer fila em um grupo de pesquisa. Era para ser melhor na graduação. Eu fui, mas segundo as regras, eu só podia ir se tivesse na pós-graduação. Foi quando eu comecei a perceber as exigências para estar nesses lugares e como essa rotina de trabalho era distinta daquela que eu fazia anteriormente só na graduação ... de ter muita coisa, de ter que escrever um livro, de ter que escrever artigos... mas eu ainda tenho resistência em mandar artigos só para essa ou aquela revista. Eu ainda faço resistência a algumas coisas... por exemplo, eu vou fazer isso porque é para o mestrado. Não! Eu vou fazer isso porque é por prazer ao trabalho docente, eu ainda estou nessa vibe. Mas essa cobrança é muito grande, inclusive trago trabalho para casa constantemente; todo dia eu trabalho até as 2 horas da manhã. (D7).

Os condicionamentos, regras e normatizações para progressão são bem clara, estão asseguradas em resoluções que por sua vez seguem a política de avaliação do governo federal, no âmbito do SINAES. As resistências existem, mas ficam muitas vezes no nível individual, sem qualquer conotação no âmbito coletivo.

Quinta política, a terceirização de serviços, que embora tenha se constituído uma prática corriqueira nas instituições públicas, com a reestruturação/expansão nas IFES ela foi redimensionada em grandes proporções, principalmente no último decênio, atingindo não só as chamadas “atividades-meio”, mas também o ensino, tido como “atividade-fim”, com implicações no trabalho docente. Tem sido praticado por todas as universidades federais brasileiras e, na UFPI, vimos nos Relatórios de Gestão como se dá o trabalho conjunto da UFPI com a Fundação Cultural e de Fomento à Pesquisa, Ensino, Extensão e Inovação (FADEX).

O orçamento da UFPI é composto de recursos do tesouro nacional, de fontes diretamente arrecadadas e de convênios. Na sua execução são incorporadas as descentralizações de créditos proporcionadas por intermédio de órgãos da estrutura do governo federal que em razão de acordos e ajustes transferem recursos de projetos aprovados no âmbito de seus orçamentos para execução pela UFPI. O orçamento prevê dotações para manutenção dos cursos de graduação presenciais, de ensino profissionalizante e dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* enquanto que os de educação a distância são mantidos através de descentralizações de crédito do MEC [...]. (UFPI/CPA, Relatório de Avaliação Institucional 2006-2008, Teresina, 2008, p. 125).

Trata-se de uma política antenada com o que preceituam os principais documentos precursores das reformas das IFES no Brasil, em atendimento a uma meta do governo federal diante da queda no nível de investimentos nas universidades. As instituições têm sido levadas a se adaptarem à regra do “fazer mais com menos” e isso tem atingido especialmente os serviços técnicos-administrativos (terceirizados). Isso se dá ainda em pequena escala, mas já apontam para a perspectiva da privatização pela terceirização de serviços.

Não é raro ouvir dos docentes que a reestruturação/expansão, correndo *pari passo* com a diminuição dos recursos para as universidades federais, na lógica do fazer mais com menos, trouxe para a cena grande quantidade de trabalhadores terceirizados, influenciando o surgimento de uma cultura de superfície em relação ao envolvimento identitário com a instituição. Quando Marx (1985) diz que o processo de trabalho tal qual ele é realizado (implícitas as condições de trabalho) afeta e transforma não só o objeto, mas igualmente o trabalhador, fica claro que trabalhar não é apenas transformar matéria prima em um produto, mas transformar-se, envolver-se ao mesmo tempo numa práxis transformadora em que o agir deixa de ser uma simples categoria ou forma de estar no mundo para se transformar em uma categoria pela qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade e identidade. Sobre essa questão, um dos docentes entrevistados fez questão de opinar, ressaltando que

O lado ruim (da terceirização) é que é uma mão de obra que pode a qualquer momento sair e quando sai leva toda uma memória do lugar e isso não é muito bom, principalmente quando ele trabalha em uma secretaria de um departamento, pois não chega a construir uma identidade. É sempre bom ter em cada setor um efetivo, porque é essa pessoa que vai levar a memória daquele lugar e o terceirizado seria aquela pessoa para ficar, manter uma presença mais firme no setor, mas você não pode ter um setor só com terceirizado, isso não é bom, porque ele não vai guardar memória daquele lugar, pra administração pública não é bom encher de terceirizado, pois são pessoas voláteis que não vão ficar, muda coordenador, muda diretor e todo mundo é terceirizado e aí essas pessoas vão embora. (D4.)

Compreendemos a problemática colocada pelo entrevistado a partir da ideia de Marx sobre trabalho e sua face identitária e humana, a qual vimos discutindo nas seções anteriores. O trabalho não alienado significa humanizar-se, envolver-se ao mesmo tempo numa práxis transformadora na qual o agir deixa de ser uma simples categoria ou forma de existir no mundo para se transformar em uma categoria através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade e identidade. Sem desmerecer o trabalho realizado pelos terceirizados, mas reconhecendo que este poderia ser mais qualificado a partir de garantias legais, que inclusive proporcionasse fortalecimento das lutas coletivas.

O trabalho, é fato, tem que ser realizado, para o bem do funcionamento da instituição, no entanto, na prática, isso toma grande dimensão, face a mudança na política de corte progressivo dos investimentos nas universidades federais, política que tem a ver com o formato de universidade que vem se firmando ao longo dos últimos decênios, gerando uma cultura acadêmica na qual cada vez mais está presente a figura do trabalhador terceirizado/precarizado. Esses trabalhadores se tornaram essenciais para o funcionamento da instituição, porém, não contam com garantias de permanência duradoura no trabalho. Entendemos que é disso a que o interlocutor se refere. Atualmente, a UFPI mantém contratos de prestação de serviços nas áreas de segurança, transporte, informática, copeiragem, recepção, reprografia, telecomunicações, manutenção de bens moveis e imóveis, brigadistas, apoio administrativo (menores aprendizes), outras. (Relatório de Gestão – Diretoria Administrativa e Financeira/PRAD, p. 82).

Sexta política, as reformas na Previdência. A de 2003, ocorrida no governo de Luís Inácio Lula da Silva, extinguiu a aposentadoria integral dos servidores, e a de 2013 introduz a figura dos planos privados. Com essa reforma os que ingressaram a partir de 2013 foram convocados a aderir aos planos privados para complementarem aposentadorias. Todas as cinco políticas com forte viés privatista, pois “convidam” a que os docentes se integrem a um novo formato de universidade e emprego.

Apresentadas as seis políticas referidas e respectivos impactos no trabalho docente, podemos dizer que como uma sétima política, apenas com um nível maior de envolvimento do trabalho docente, retomamos, neste ponto, a discussão sobre o Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, REUNI, já citado na seção 2 desta tese. Agora esse Programa será explicitado especialmente no que diz respeito às suas implicações no trabalho docente.

4.6 O REUNI nas universidades públicas federais brasileiras: desproporção entre objetivos e meios com reflexos no padrão unitário de qualidade

Na Seção que tratamos das políticas para a educação superior no Brasil discutimos o REUNI e vimos que este foi um programa criado pelo governo federal em 2007, por meio do Decreto 6.096, com o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior no sentido de abarcar um contingente amplo de egressos do ensino médio de escolas públicas vindos de camadas socialmente excluídas, trazendo, portanto, no seu formato, um profundo sentido social, de democratização e inclusão, numa sociedade de classes em que apenas uma minoria de jovens de escolas particulares conseguiam chegar à universidade. Foi também o ponto de partida para políticas afirmativas do governo federal, como a de cotas, por exemplo. Além dos estudantes, outro segmento contemplado com o Programa foi o de professores, que puderam fazer concursos para ingressar no Magistério Superior nas IFES com expansão.

Um dos fatores que geraram desconforto e apreensão no meio acadêmico em relação ao REUNI, e que teria contribuído para que houvesse resistências à sua implantação, foi o mesmo ter sido criado com a intenção de utilizar a mesma estrutura física e de recursos humanos já existente, que acabou não se efetivando - o diagnóstico era de que havia subutilização, embora houvesse a previsão de recursos também para a construção de prédios e aquisição de instrumentais - como ressalta o parágrafo primeiro do artigo 1º das Diretrizes do Programa, uma vez estabelecendo como “meta global” dois objetivos bastante abrangentes para a estrutura pré-existent: 1. “Elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% (noventa por cento), que seria alcançada com a redução das vagas ociosas, flexibilidade curricular e mobilidade estudantil entre cursos e instituições, com aproveitamento de créditos e 2. “Elevação da relação de alunos de graduação integrais em cursos presenciais por professor para dezoito (18/1)”, que se daria pelo envolvimento da pós-graduação com a graduação (REUNI, Decreto 6.096, Art. 1º, & 1º). O argumento era de que a taxa média de

conclusão de cursos naquele momento (2007) estava em torno de 60%⁹⁴ e a relação do número de alunos por professor era baixa, em média, de 12/1.

Sobre isso, o movimento docente avalia que “historicamente, a relação numérica entre estudante/professor é de até 10 alunos por professor na graduação, pois o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão prevê atribuições adicionais ao docente” (ANDES-SN, 2007, p. 13), avalia ainda que o governo, ao tornar essas metas carro-chefe do Programa, ignorou as condições de sucateamento físico em que já se encontrava maioria das instituições, com déficit de professores, que resultava em superlotação de salas de aula, grande contingente de professores substitutos e funcionários terceirizados, além de não prever aumento dos investimentos correspondentes ao número das vagas que pretendia criar, assim previa o sindicato da categoria,

A “meta global” constituída desses dois itens (90% e 18/1), batizados de “metas pétreas”, aparece em todos os documentos preliminares ao Decreto e tem especial relevância para nossa análise, muito além de esclarecer o perfil social do Programa, mas também como este impactou no trabalho docente. Alguns itens que chamam atenção nesse aspecto: a meta que prevê como taxa média de conclusão nos cursos presenciais de graduação em 90% resulta numa ampliação adicional do total de alunos matriculados, já que as vagas dos “desinteressados” ou temporariamente afastados teriam que ser imediatamente ocupadas.

Infere-se que isso requer que junto com o aumento da taxa de conclusão se garanta também que a taxa de reprovação média alcance valores mais baixos do que a que ocorre nas atuais condições do ensino no país. Isso seria possível na possibilidade de haver um atendimento mais individualizado do estudante pelo professor, o que na prática se tornaria inviável dada a meta dos 1/18 prevista. Como podemos ver, na prática, acabam sendo duas metas incompatíveis, diante das justas propostas de redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, ainda ampliação da mobilidade estudantil, revisão da estrutura acadêmica, diversificação das modalidades de graduação e ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil, além da articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica, como dito no artigo 2º das Diretrizes do Programa.

⁹⁴ Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, as taxas de conclusão média nos cursos de graduação nas universidades federais no Brasil, no ano de criação do REUNI, eram de 60%. No mesmo período, nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, a taxa era de 70%; nos EUA, Bélgica, França e Suécia, apresentava-se abaixo dessa média e na Itália estava em 42%.

Essas diretrizes e suas dimensões, cada uma com especificidades, respeitadas as exigências estipuladas pelas metas gerais do Programa, foram assumidas pelas universidades no momento da elaboração de seus planos de adesão, como ocorreu com a UFPI. Uma vez assumidas e diante da amplitude de suas proposições já nos convence de que as instituições que as adotaram e implementaram foram efetivamente reestruturadas e expandidas ou estão em processo. As Diretrizes indicam não só os termos da expansão de vagas nas universidades federais, mas orientam para uma efetiva reestruturação e foi com esse intuito que as universidades buscaram elaborar seus Planos de Adesão para serem submetidos à aprovação do Ministério da Educação.

Quesito importante e que teria feito grande número de universidades aderir ao REUNI é que a participação se dava pelo princípio da adesão e 20% dos recursos que seriam destinados a elas estavam condicionados a essa adesão, isso em um momento de extrema escassez de recursos nas universidades que já vinha provocando efeitos desastrosos nas IFES desde governos anteriores a 2003.

Porém, quando as administrações superiores das instituições levaram a proposta para ser discutida em seus conselhos universitários, alguns Centros ou Unidades Acadêmicas problematizaram a forma como o REUNI estava sendo adotado e se recusaram à adesão sem que houvesse primeiro uma discussão com a comunidade acadêmica. Aqueles que setores que questionaram a forma como o REUNI estava sendo encaminhado foram penalizados nos repasses de recursos, a exemplo do que ocorreu com o Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí. Embora a instituição no seu todo tenha aderido e recebido os repasses, houve consequências para o citado Centro e para as atividades desenvolvidas pelos docentes, como lembra um dos entrevistados.

(...) Inclusive nós fizemos parte, digo, do meu centro, de uma certa resistência porque compreendíamos que tinha metas a cumprir e parecia que à gestão da universidade não interessava metas, parecia também que o REUNI era a salvação, porque realmente a universidade estava à beira de fechar, visto os processos anteriores de refinanciamento que até Fernando Henrique Cardoso não deram conta. (D7).

... Estou falando do REUNI aqui na UFPI ... O CCHL, por exemplo, sofreu perseguição clara da reitoria, a ponto de nós aprovarmos cursos e não recebermos sustentação financeira para aqueles cursos, porque era uma forma de punir a gente e a gente achava que não era aquele o modo da UFPI aderir ao REUNI. Precisávamos de calma, ver quais os critérios de avaliação, que eu acho nós vamos começar a ver agora, porque eu acho que na hora que esse governo sentar ele vai cobrar essa conta. E aí nós acabamos ficando nessa divisão, pois acabou sendo uma política divisionista, quando não era para acontecer. E a gente ficou sem prestar muita atenção nisso (D7).

(...) acho que na hora que for fazer uma avaliação mais séria, por exemplo, como foi que se fez expansão para Florianópolis, pra aqui, pra acolá, no nosso caso aqui, qual é a posição desse Centro? (...) conselho departamental, (...) trabalho interno aqui dentro (...). Produzimos um documento de 84 páginas feito com as mais diferentes impressões. (...) Nosso documento foi pedindo pouco mais de tempo para avaliar um pouco mais isso. Ele desqualificou e antes de começar a reunião, declarou começo da reunião, (...) quem não tem direito participar. (...) Vinculou ao departamento dele de Química, (...) aqui foi vinculado a um Departamento, o de Química, por causa exatamente dessa posição do CCHL, em uma espécie de revanche. (...) Mas foi um exemplo para servir, pelo menos isso serve para refletir um pouco mais a qualidade dessa expansão, pela incapacidade daquele, porque no momento que a universidade ficou com dinheiro no contexto só se pensou em que? No poder. É nesse momento o fato de o reitor (...) aquele dinheiro serviu para recompor alianças e pactos eleitorais. Veja que contradição, repito, por isso que vou me afastar daqueles paradigmas que nos impõe, que coloca como obrigação intelectual, de quebrar o paradigma, a história se move com contradições (...) na aurora da história. (D1)

Quem detinha o poder naquele momento nas administrações superiores logicamente viram ali a oportunidade de fincar resistência e vida longa nos postos de mando para fortalecimento de nomes ou de grupos naquele contexto, como fica claro no depoimento. Mas a resistência se dava em grande medida pela incerteza na durabilidade da promessa do governo federal do acréscimo de 20% nos seus orçamentos. A preocupação era pelo fato de que o atendimento a planos, sendo condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC, teria que estar dentro do orçamento anual do Ministério todo ano, independente de qual governo e partido estivesse no poder. Embora isso estivesse previsto no próprio Decreto de criação do REUNI, “conhecendo-se a incapacidade histórica do MEC em vencer a disputa por verbas com o Ministério do Planejamento, isso vira uma promessa vã” (ANDES, 2007, P. 21), e até mesmo os 20% prometidos poderiam, com o tempo, passar a significar apenas crescimento natural das verbas em razão da inflação de 4,5% ao ano, já prevista pelo próprio governo na época, mesmo contando com um possível aumento na arrecadação.

Dessa forma, embora em alguns componentes, especialmente relacionados aos docentes que aparecem nas Diretrizes Gerais do Programa, houvesse a preocupação com o aumento do contingente de recursos humanos (docentes e técnicos) e com a qualidade, além da ampliação do acesso e do melhor aproveitamento da estrutura física existente, discrepâncias ocorreram na implantação do Programa, principalmente no que diz respeito à distribuição de recursos, tanto entre as IFES como internamente, como fica claro na retaliação sofrida pelo Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI. Já que a intenção era que as instituições pudessem assegurar simultaneamente a formação para o trabalho, mas também a formação de “cidadãos com

espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública” (2007, p. 5), como está dito no documento,

não obstante sua oportunidade e pertinência, a expansão do sistema público federal da educação superior deve estar associada a *reestruturações acadêmicas e curriculares* que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades” (REUNI, 2007, p. 9, grifos nossos).

A comunidade acadêmica esperava que isso fosse aplicado a todas as universidades aderentes em seu todo, sendo uma reivindicação antiga dos dirigentes das instituições federais no sentido de consolidar e aperfeiçoar a educação superior em seus estados, já que a expansão, de acordo com o Programa, ampliava as expectativas “com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico” (2007, p. 10). Com o tempo, muitas das diretrizes se mostraram incompatíveis com a política do “fazer mais com menos”, com as exigências da formação para o mercado de trabalho, com o perfil dos cursos e dos novos desenhos curriculares que foram se formatando ao longo da implantação do Programa, foi também o que dirigentes e conselheiros de algumas instituições problematizaram, além da questão da não segurança de recursos sustentáveis a longo prazo.

Diretrizes como: 1. Referente às matrículas - o Programa estabeleceu o patamar mínimo de 20% de incremento nas graduações projetadas; 2. Referente ao financiamento - o Programa previa um montante de recursos de investimento e custeio na ordem de 2 bilhões de reais, entre 2008 e 2012, considerando a adesão de todas as universidades federais; 3. Referente ao orçamento de custeio com pessoal - o Programa elevaria gradativamente o patamar, no período de cinco anos, até atingir o total de 20% do previsto para 2007 (REUNI, 2007, p. 13), tiveram repercussões diretas nas condições de trabalho, de carreira, de remuneração, de saúde dos docentes. Essas não tardaram a vir, tanto no decorrer da expansão em si como em suas reverberações expressas nas demais políticas que foram surgindo no bojo da expansão, como já apresentamos. Como a maioria estava diretamente dependente da disposição de investimentos nas universidades públicas, aquelas especialmente ligadas à realização de concursos e garantias de manutenção dos compromissos foram aparecendo em defasagem, como previam aqueles que problematizaram inicialmente o Programa.

De acordo com as diretrizes, metas e respectivas dimensões do Programa em nível federal, a UFPI elaborou, por meio da administração superior e aprovado por seu Conselho Universitário (CONSUN), em 18 de outubro de 2007, o seu Plano de Reestruturação/Expansão, com vigência de 2008 a 2012, como está dito também no sítio da instituição, “o Conselho Universitário (CONSUN) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em sessão acontecida dia 18.04.2007, quinta-feira, aprovou o Plano de Reestruturação e Expansão da UFPI - REUNI 2008/2012”. O REUNI local incorpora as seis dimensões constantes no REUNI nacional: 1) Ampliação da oferta de educação superior pública; 2) Reestruturação Acadêmico-Curricular; 3) Renovação Pedagógica da Educação Superior; 4) Mobilidade Intra e Inter-Institucional; 5) Compromisso Social da Instituição e; 6) Suporte da Pós-Graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação e inicia sua expansão logo no início de 2008.

Elegemos três aspectos da reestruturação/expansão da UFPI para, a partir deles, verificar as implicações no trabalho docente na instituição, quais sejam: vagas/matrículas, cursos e docentes, nesse primeiro momento apenas para visualização do que o Plano REUNI/UFPI previa fazer, para, posteriormente, apresentamos o que foi efetivamente feito até 2014, dois anos após o final previsto, que era 2012.

Quadro 01 – Previsão de **Cursos e Vagas** a serem criados na vigência do Plano REUNI-UFPI

Campus	Cursos (11)	Vagas que seriam ofertadas (2.940)						
		2008.1	2008.2	2009	2010	2011	2012	TOTAL
CMPP Teresina	Eng. Elétrica	-	50	50	50	50	50	250
	Eng. Mec.	-	50	50	50	50	50	250
	Eng. de Produção	-	50	50	50	50	50	250
	Arqueologia Matutino	40	-	40	40	40	40	200
	Moda Design/Estilismo	-	40	40	40	40	40	200
	Estatística Noturno	-	50	50	50	50	50	250
	Ciências da Natureza	-	60	120	120	120	120	540
	Enfermagem	-	50	50	50	50	50	250
CAFS	Administração	-	50	50	50	50	50	250
	Pedagogia	-	50	50	50	50	50	250
	Ciências Biológicas	-	50	50	50	50	50	250
		-	-	-	-	-	-	-
CMRV	-	-	-	-	-	-	-	
CPCE	-	-	-	-	-	-	-	
CSHNB	-	-	-	-	-	-	-	

SUB-TOTAL	-	40	500	600	600	600	600	2.940
TOTAL	-	40	600	600	600	600	600	2.940

Fonte: Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí (UFPI) –REUNI-UFPI (2008-2012)
Elaboração própria.

Quadro 2 – Movimento na quantidade de **Matrículas** em Cursos de Graduação Presenciais UFPI, considerando o ano, localização e turno

Ano	Cap	Int	Diu	Not	Total
2007	11.584	3.111	12.789	1.906	14.695
2008	11.611	4.406	13.399	2.618	16.017
2009	16.956	7.342	*	*	24.298
2010	12.573	7.645	14.641	5.573	20.218
2011	13.792	9.263	17.545	5.510	23.055
2012	14.700	10.195	18.555	6.340	24.895
2013	12.516	9.692	16.356	5.852	22.208
2014	12.796	10.013	17.606	5.203	22.809
2015	12.902	9.997	17.525	5.374	22.899

Quadro 3 - **Docentes efetivos** no MS por Unidade Acadêmica e ano de ingresso na UFPI

U.A	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CAFS		3	6	6	9	3	17	15	14	4
CCA		5	1	3		5	4	2	2	
CCE	2	4	17	22	6	7	3	8	14	4
CCHL	6	16	17	14	3	2	8	12	12	9
CCN		12	25	18	7	5	13	7	12	8
CCS	4	15	9	35	17	15	12	22	16	22
CMRV	3	26	24	33	12	8	15	20	17	17
CPCE	1	5	5	8	2	7	14	16	14	7
CSHNB	1	8	11	22	16	5	11	21	18	12
CT		2	9	14	5	7	17	9	11	10

Fonte: UFPI/SRH. Elaboração própria

Com isso, o Plano REUNI-UFPI (2007) objetivava “o revigoramento acadêmico-pedagógico” com implementação simultânea de um conjunto de medidas, como construção e alocação de equipamentos em prédios, melhoramentos na estrutura física e de pessoal, apresentando a seguinte organização: propõe a contratação de docentes e servidores técnico-administrativos, tanto para atendimento administrativo quanto para atuação em laboratórios,

para o quadro permanente da UFPI nos anos de 2008 a 2012 da ordem de 220 docentes (aqui os números aparecem associados à quantidade de técnicos-administrativos) e 66 servidores técnico-administrativos, sendo 140 docentes e 42 técnico-administrativos para o Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina e 80 docentes efetivos de Dedicção Exclusiva e 24 técnico-administrativos para o Campus Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano (PLANO REUNI-UFPI, 2007), o único campus novo criado pelo REUNI.

Em resumo, no plano geral, o Plano REUNI/UFPI, seguindo a lógica da reestruturação/expansão nacional, previa que a expansão seria alcançada com a criação de 07 novos cursos no Campus Ministro Petrônio Portela – CMPP, em Teresina, e com a criação do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano, mais 04 novos cursos. Uma vez identificadas vagas ociosas, a ampliação no número de vagas se daria pela ocupação dessas e pela redução da evasão. O Plano REUNI-UFPI, criado para ser desenvolvido nos anos 2008-2012, em cinco anos, previu a ampliação do Campus Ministro Petrônio Portela – CMPP, em Teresina e criação do Campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano e a abertura de 11 novos cursos de graduação nos Campus Ministro Petrônio Portela – CMPP, em Teresina e no CAFS e a oferta de 2.940 novas vagas presenciais para novos ingressantes.

Tendo em vista que existiram duas fases expansionistas - fase Expandir e REUNI -, focando no que estas significaram para o trabalho docente, já que uma é continuidade da outra, tem-se o seguinte quadro: na primeira fase, foram criadas 1.800 vagas divididas em 19 cursos, que correspondem a 94,7 vagas por curso em dois anos, resultando em 47,3 vagas por curso/ano; na fase do REUNI, o plano previu 2.940 vagas divididas em 11 cursos, que corresponde a 267,2 vagas por curso em cinco anos, que resultou em 53,4 vagas por curso/ano (previsão). Aqui se percebe como a proposta do Plano era o alcance de uma das duas grandes metas do REUNI, que é o aumento do número de alunos por professor, lembrando que a Expansão na primeira fase já estabelecia uma relação de 20 alunos por professor. Isso foi reforçado no Plano REUNI-UFPI no qual todas as licenciaturas aparecem com previsão de 50 alunos por turma, com exceção da Licenciatura em Ciências da Natureza, para a qual o Plano previa 60 alunos por turma, configurando maior aumento dessa relação em se tratando dos cursos de licenciaturas.

Necessário esclarecer que os demais dados que aparecem nos quadros mostrando contratações de docentes, vagas criadas e matrículas em outros campi da UFPI ocorreram fora do PLANO/REUNI/UFPI, uma vez que a reestruturação e expansão se centralizou apenas no Campus de Teresina e na criação de um novo, que foi o CAFS, em Floriano. Tomando como exemplo apenas o que encontramos como meta e realizações no âmbito do PLANO REUNI/UFPI, atentamos para os seguintes dados em relação à contratação de docentes: tinha-

se a previsão de contratação de 220 docentes efetivos no período de 2008/2 a 2011⁹⁵, (em 4 anos), dentro do REUNI. Destes, 140 seriam para o campus-sede, em Teresina e 80 para o Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), em Floriano, município que ganhou um campus novo. De 2009 a 2013 foram contratados 175 professores para o campus de Teresina, superando a meta prevista no Plano. Esse aumento acreditamos estar relacionado à criação de mais cursos para o Campus de Teresina do que se tinha previsto (como mostrado abaixo), também pelas vagas surgidas com aposentadorias e outras causas. Em Floriano ocorreu diferente. Da previsão de 80 docentes, foram contratados 41, pouco mais da metade. Somente em 2016, ou seja, em 8 anos, o número de contratações de docentes para Floriano chegou a 74, ainda abaixo da meta.

Em relação aos cursos, a previsão do Plano REUNI/UFPI era criar 11 cursos (7 em Teresina e 4 em Floriano). Em 2008 eram 62 cursos, em 2012 passou para 93 cursos, significando uma diferença de 31 e não 11 como previsto. Mais cursos significou mais demandas (aulas, orientações etc.). Em relação ao número de vagas que seriam oferecidas, o Plano REUNI/UFPI trabalhou com os seguintes números: previa-se oferecer 2.940 vagas durante a vigência do REUNI (que seria acrescentado no período de 2008 a 2012). Em 2008 foram oferecidas 4.920 vagas, em 2012 chegou a oferecer 6.309. Com algumas idas e vindas nos entremeios, isso significou um acréscimo de 1.389 e não 2.940, considerando apenas o período estudado (2008 a 2012), não significando que posteriormente não tenha sido atingido ou até extrapolado o número inicial, considerando que o número de cursos extrapolou.

Ressalte-se que o número de vagas criadas não significa número de matrículas/ingressantes. Em relação a este item o Plano mostra os seguintes números: em 2008 a UFPI teve 4.608 ingressantes (significa matrículas), sendo que o maior número ocorreu em 2010, que foi 9.254 ingressantes. Em 2012, ingressaram na instituição 5.909 estudantes. Ou seja, foram 4.608 mais 1.301,00, lembrando que no Plano consta 2.940 vagas que seriam criadas. Comparado-se com a quantidade de docentes que deixaram de ser contratados com o número de entrantes e de cursos criados, cresce a defasagem no número de docentes, principalmente em relação à quantidade de cursos criados (31) fora da previsão do Plano REUNI. Os novos cursos foram na área da Medicina, Libras, Artes Visuais, Engenharia de Produção, Engenharia de Materiais e outros, que não constavam na proposta inicial.

A realidade tem mostrado que o aumento do número de estudantes por professor, além de afetar diretamente a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, intensifica o

⁹⁵ O Plano REUNI/UFPI apresenta números apenas referentes a esse período. Encontramos outros dados na Superintendência de Recursos Humanos (SRH), como mostrado nos quadros.

trabalho docente, com tendência mais acentuada nos cursos de licenciatura. Assim como previra o REUNN nacional, na UFPI, dos 11 cursos pretendidos, 7 são no turno noturno (63,3%) e 4 são diurnos (36,7%). Das 2.940 vagas a serem ofertadas, 950 estão designadas para o período diurno (32,3%) e 1.990 para o turno noturno (67,7%). São três licenciaturas (Biologia, Pedagogia e Química) e 8 bacharelados (Administração, Moda, enfermagem, Arqueologia e três na área de Engenharia). São 4 cursos e 1.000 vagas no interior, Floriano e 7 cursos e 1.940 vagas na capital, Teresina. Pelos dados, verifica-se maior número de cursos e vagas no turno noturno, porém, com prevalência da capital sobre o interior.

No tópico que segue apresentamos números e respectivas análises que se tornaram particularmente reveladores do nível das reverberações da reestruturação/expansão no trabalho docente com tendência a torná-lo intensificado. Os números aparecem dispostos em quadros e mostram como se deu o movimento partindo da proposta inicial do Plano em relação aos mesmos itens agrupados em cursos, matrículas/vagas e docentes. Também em quadros aparecem a relação estudante/professor equivalente e concluintes.

Como já mencionado no início desta Seção, criar formas de racionalizar o tempo para aumentar a produtividade do trabalho tem marcado as relações de produção no sistema capitalista. E, como vimos nas seções anteriores, isso não tem sido privilégio do trabalho dito produtivo. O processo de mundialização do capital se encarrega de fazer com que todos os trabalhadores e trabalhadoras sejam atingidos. As reformas cumprem bem esse papel no momento em que criam os instrumentos de avaliação atrelados à contagem do tempo de trabalho, tudo devidamente expressos em regulamentos e resoluções.

Os números apresentados neste tópico destacam a continuidade da reestruturação e expansão, com destaque para os anos 2008 a 2012, foco na nossa análise, período de realização de muitos concursos, quando boa parte dos docentes substitutos foram substituídos por docentes efetivos. Ou seja, em boa medida, os novos ingressantes no Magistério Superior nas IFES no período em estudo, do ponto de vista da quantidade, não somaram aos quadros existentes, mas substituíram os substitutos, que já ultrapassavam o número permitido por lei.

Como já dissemos anteriormente, analisamos esses números a partir das variáveis: docentes, vagas/matrículas, cursos. A quantidade de concluintes, relação estudante/docente, qualificação docente e banco de professor-equivalente, são pontuados como reforço para compreensão das variáveis mencionadas, lembrando também que o que está sendo analisado são os docentes, vagas/matrículas e cursos de graduação presenciais e regulares. Reconhecemos que a UFPI não é só isso, tem EAD, colégios técnicos, programas de formação como o

PARFOR. No entanto, dada a abrangência desse universo, optamos por delimitar o nosso estudo aos aspectos e variáveis relacionadas ao docente efetivo regular.

Ressaltamos que na maioria dos quadros apresentados, iniciamos nossa exposição pelo ano de 2007, ano de lançamento do REUNI, já apresentado, embora na UFPI tenha iniciado em 2008, programa tido como carro-chefe da reestruturação/expansão, resgatando do cômputo geral apenas os números das universidades federais, como explicado no título de cada quadro. Em relação à quantidade de cursos previstos, retomando aqui os números, vimos que o Plano REUNI/UFPI estabeleceu como meta, no período 2008/2012, portanto, em cinco anos, a abertura de 11 novos cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento para serem somados aos 61 já existentes, assim como ressalta o documento “a UFPI terá, ao final da implementação do Programa REUNI, 72 cursos de graduação, nos seus diversos *Campi*. O objetivo é o de termos, pelo menos, 50 cursos de graduação com nota máxima obtida na avaliação ENADE” (Plano REUNI/UFPI, 2007, s/nº), como verificado também no sítio da instituição, “além da reestruturação das estruturas didáticas e de apoio e assessoramento pedagógicos, a nova expansão prevê a inauguração de 11 (onze) novos cursos de graduação, totalizando mais 2.940 novas vagas” (sítio da UFPI, 2018). Nos Quadros seguintes podemos visualizar esse movimento, comparando o que foi previsto e o que foi realizado, em relação aos números em nível nacional.

Quadro 04 - Movimento na quantidade **de cursos de graduação presenciais**, segundo a organização acadêmica (universidade) e a unidade da Federação (Piauí)

ANO	NACIONAL		PIAUI/UFPI	
	QUANTIDADE	%	QUANTIDADE	%
2007	2.660		61	
2008	2.822	6,09%	62	1,63%
2009	3.868	37,06%	85	37,09%
2010	4.327	11,86%	91	7,05%
2011	4.506	4,13%	85	-6,59%
2012	4.672	3,68%	93	9,41%
2013	4.590	-1,75%	94	1,07%
2014	4.734	3,13%	128	36,17%
2015	4.772	0,80%	126	-1,56%
2016	4.610	-3,39%	88	-30,1%

FONTE: BRASIL/MEC/INEP. Sinopses dos Censos da Educação Superior - 2007 a 2016
Elaboração própria.

De acordo com os Censos da Educação Superior de 2007 a 2012, diferente do que previra, a UFPI passou de 61 cursos em 2007 para 93 em 2012, significando aumento de 32 novos cursos em vez dos 11 previstos no Plano REUNI/UFPI. Do ponto de vista dos cursos, o ganho da UFPI com o REUNI foi, portanto, de 32 novos cursos. Enquanto em alguns itens o que foi instalado extrapolou o número previsto, em outros, como no caso dos docentes, esses números ficaram aquém do previsto.

O Censo da Educação Superior de 2008 registra que nesse ano, no Brasil, em relação ao ano anterior, 2007, o número de cursos aumentou 6,09%, enquanto que na UFPI o aumento foi de 1,63%. Em 2009, no Brasil, o percentual de aumento foi de expressivos 37,06% e, seguindo essa tendência, na UFPI, registrou-se aumento de 37,09%. Em 2010, no Brasil, esse percentual diminuiu para 11,86%, enquanto na UFPI diminuiu para 7,05%. Em 2011, mais uma queda na tendência em nível nacional, que ficou 4,13% e na UFPI também decresceu quando aparece com percentual negativo de -6,59%. No Brasil de 2012, o percentual foi de 3,68%, enquanto na UFPI foi de 9,41%.

De 2013 a 2016, no Brasil, registrou-se crescimento muito tímido de cursos em relação aos anos anteriores, chegando a 2016 com o número negativo de -3,39. No mesmo período, considerado de reverberação da expansão pela via do REUNI, na UFPI registrou-se considerável aumento de cursos no ano de 2014, de 36,17%, porém, nos anos seguintes esse percentual baixou, chegando a 2016 com saldo negativo de -30,1% no número de cursos de graduação presenciais em funcionamento na instituição. O aumento de cursos em 2014 foi de 36,17% que, somados aos novos matriculados, passaram a gerar outras tantas atribuições aos docentes, como orientações de TCC e outras necessidades.

No que diz respeito às matrículas/vagas presenciais de ingresso de novos estudantes, no item B.5.5 Indicadores constante no Plano, previa-se a criação de 2.940 novas matrículas/vagas para ingresso nos cinco anos, com previsão de chegar a 27.340 alunos. De acordo com os Censos da Educação Superior consultados, a UFPI passou de 16.017 em 2008 para 24.895 matrículas/vagas em 2012, ao final do REUNI, com aumento de 8.878 e não 2.940, como previsto no Plano REUNI/UFPI. O Quadro 5 esclarece essa discrepância.

Quadro 05 - Movimento na **quantidade de matrículas** em cursos de graduação presenciais, segundo a organização acadêmica (universidade) e a unidade da federação (Piauí)

ANO	NACIONAL		UFPI	
	QUANTIDADE	%	QUANTIDADE	%
2007	578.536		14.695	
2008	600.772	3,84%	16.017	8,99%

2009	696.693	15,96%	24.298	51,70%
2010	763.891	9,64%	20.218	-16,79%
2011	842.606	10,30%	23.055	14,03%
2012	885.716	5,11%	24.895	7,98%
2013	932.263	5,25%	22.208	-10,79%
2014	958.659	2,83%	22.809	2,70%
2015	996.043	3,90%	22.899	0,39%
2016	1.018.185	2,22%	23.119	0,96%

FONTE: BRASIL/MEC/INEP. Sinopses dos Censos da Educação Superior 2007 a 2016
Elaboração própria

Segundo o Censo da Educação Superior, em 2006, portanto, antes da implantação do REUNI, o número total de matrículas no ensino superior no Brasil aumentou para 4.676.646.

Desse total, as instituições públicas de educação superior contavam com 1.209.304 e as universidades federais registravam 556.231 matrículas/vagas. Em percentuais, de 2007 para 2008, as matrículas nas universidades federais brasileiras cresceram 3,84%, enquanto na UFPI teve um percentual de crescimento de 8,99%. De 2008 a 2009, no Brasil o ensino superior público cresceu 15,96%, enquanto na UFPI o crescimento foi de 51,70%. Credita-se esse expressivo crescimento na UFPI à criação, em 2009, do campus de Floriano, já no âmbito do REUNI. Já em 2009 a 2010, no Brasil, o percentual de matrículas foi rebaixado a 9,64%, enquanto na UFPI registrou-se também decréscimo de -16,79%, primeiros dois anos do REUNI.

De 2010 a 2011, em nível nacional, esse percentual teve uma ligeira recuperação, de 10,30%, enquanto na UFPI registraram-se 14,03%, retomando crescimento que vinha ocorrendo antes do Programa. De 2011 a 2012, ano limite do REUNI, no Brasil, houve aumento de apenas 5,11% e na UFPI esse percentual foi de 7,98%, rebaixado em relação ao ano anterior, contrariando a tendência de aumento que vinha de registrando desde 2009. De 2012, previsão de encerramento do REUNI, a 2013, o percentual de matrícula no Brasil quase que estagnou, passando de 5,11% para 5,25%, enquanto na UFPI registrou-se declínio de -10,79%. De 2013 a 2016, no Brasil, houve declínio nas matrículas, chegando 2016 com 2,22%, enquanto na UFPI o percentual foi de quase 1%.

A UFPI previa chegar a 27.340 matrículas/vagas ao final dos cinco anos, e atingiu 24.895. Diferente do número de cursos, que previa chegar a 72 (61 já existentes mais 11 novos) e atingiu 93 ao final dos cinco anos. De acordo com o Plano “serão construídos 10 anfiteatros-tipo para absorver, ao longo dos próximos 5 anos – de 2008 até 2012, 2.940 alunos nos 11 novos cursos pretéritos, perfazendo nestes 72 cursos e 27.340 alunos” (PRE da UFPI, 2007, s/nº).

A diferença do que se previa e as matrículas/vagas efetivamente criadas na UFPI foi de 5.938. No entanto, embora a instituição tenha mais que triplicado o número de matrículas/vagas, não atingiu o estimado em seu Plano, mas com ganho significativo diante da quantidade que previra. No que diz respeito ao número de professores efetivos contratados mediante concurso público, já no âmbito de uma política de potencialização do quadro de efetivos, quando estes passaram a substituir os substitutos, temos os seguintes números: em 2008, primeiro ano do REUNI, a UFPI dispunha de 1.257 professores e em 2012, contava com 1.844 professores efetivos. E como reverberação da política de expansão do REUNI, em 2015, contava com 2.074 docentes efetivos nos cursos presenciais, em exercício e afastados, como mostrado no quadro abaixo.

Quadro 06 - Movimento na **quantidade de docentes**⁹⁶ e de admissões - efetivos e substitutos - em exercício e afastados, segundo a organização acadêmica (universidade) e a unidade da federação (Piauí).

ANO	NACIONAL			UFPI			
	EFETIVOS	%	SUBST.	EFETIVOS	%	ADMISSÕES EFETIVOS	ADMISSÕES SUBST.
2007	56.833	-	10.316	1.088			1
2008	57.688	1,50	9.562	1.257	15,53	169	-----
2009	69.778	20,9	7.257	1.343	6,84	86	15
2010	74.059	6,13	4.880	1.728	28,66	375	16
2011	78.724	6,29	4.264	1.652	-4,39	-76	79
2012	81.624	3,68	4.019	1.844	11,62	182	39
2013	85.507	4,75	5.889	1.815	-1,57	-129	108
2014	88.748	3,79	6.439	1.790	-1,37	0,25	55
2015	91.337	2,91		2.074	15,86	284	92
2016	94.328	3,27		2.073	-0,04	-1	82

FONTE: BRASIL/MEC/INEP. Sinopses dos Censos da Educação Superior; Balanço Social SESU 2007-2016
Elaboração própria

No geral, em 2006, dois anos antes da delimitação cronológica do presente estudo e da implantação do principal programa de reestruturação/expansão das IFES, o REUNI, as funções

⁹⁶ O Censo da Educação Superior utiliza a categoria “funções docentes”, alertando que esta está relacionada a todos os docentes declarados pelas IES às quais estão vinculados. Dessa forma, a categoria não corresponde, necessariamente, ao número de docentes, já que profissionais que trabalham em mais de uma instituição são declarados no Censo por todas as IES nas quais exercem alguma função, havendo a possibilidade de múltipla contagem de um mesmo docente (BRASIL/MEC/INEP. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior). No nosso caso, utilizamos a expressão “número de docentes” porque resgatamos da contagem geral do Censo apenas os números segundo a organização acadêmica (universidade) e a unidade da Federação (federal), como exposto nos títulos dos quadros.

docentes envolvendo toda a educação superior no Brasil chegaram a 316.882. No setor público, chegou-se a um total de 106.999 funções docentes e nas universidades federais, nosso foco de análise, esse número foi de 52.881 funções docentes. De 2007 para 2008, virada para implantação do REUNI, o número de docentes nas universidades federais brasileiras aumentou 1,5%. No mesmo período, a UFPI aumentou seu quadro docente em 15,53%, uma demonstração de que o REUNI endossou uma política que já vinha em curso dada a quantidade de códigos de vagas existentes por conta de aposentadorias ou falecimentos e a quantidade de docentes substitutos para os quais já havia uma política de diminuição dada a quota máxima estipulada por lei já se encontrar no limite.

De 2008 para 2009, primeiro ano do REUNI, enquanto as federais brasileiras registraram acréscimo de 20,9% no número de docentes, na UFPI, o aumento expressivo se registrou de 2009 para 2010, que foi de 28,66% em relação ao ano anterior (2008), por força da criação de mais um campus, o Campus Amílcar Ferreira Sobral, no município de Floriano-Piauí e a realização de concursos para as demais unidades acadêmicas.

De 2005 a 2010, compreendendo os programas Expansão-2006 a 2009; REUNI 2008 e 2009 e UAB-2008, a UFPI contava com 585 Autorizações de Concurso. Desse total, apenas 424 Códigos de Vagas foram recebidos (incluídos 12 de Reposição de Vagas e 25 vagas do Banco Equiv.), apresentando um déficit de 161 códigos de vagas, no período de 2006 a 2011.

Como podemos ver pelos números mostrados no Quadro 6, no período do REUNI foram incorporados ao quadro docente da UFPI 587 novos professores para uma quantidade de cursos e matrículas/vagas que extrapolou o previsto no Plano, tanta era a defasagem de acesso dos jovens egressos da educação básica e sem acesso ao ensino superior. Um dado que merece atenção é que no Plano REUNI/UFPI a previsão para o número de estudantes por curso, especialmente nas licenciaturas, era de 50 por turma, sendo que para as Ciências da Natureza a previsão era de 60 por turma, configurando aumento no número de estudantes por professor, em se tratando apenas de sala de aula, sem falar na pesquisa e na extensão e atividades administrativas e de produção. Além dos números relativos a cursos, matrículas e docentes, apresentamos também outros números (variáveis), como evolução no número de concluintes.

Item de igual importância é sobre a relação Estudante Integral/Professor Equivalente. A seguir apresentamos o Professor Equivalente⁹⁷ organizado no Banco de Professor Equivalente, com base no Decreto 8.259, de 29/05/2014 e da Folha de Pagamento de Março de 2014:

⁹⁷ Unidade de referência criada pelo Governo Federal para balizar a contratação de professores pelas universidades públicas federais. Maiores informações ver Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, e Decreto 7.485/2011, que cria o Banco de Professores Equivalentes. Cada universidade passa a ter o seu banco

Quadro 07 - Banco de Professor Equivalente/UFPI: Efetivos, Cargos Vagos e Substitutos (2016)

DECRETO Nº 8.259, DE 29/05/2014 ⁹⁸		
DOCENTES		PROFESSOR EQUIVALENTE
01	1.269 DE X 1,78 =	2.258,82
02	102 TI X 1,00 =	102,00
03	107 TP-20 X 0,59 =	63,13
Subtotal I		2.423,95
04	168 Cargos Vagos X 1.78 =	299,04
05	64 cargos (Portaria MEC/MP 111/14) x 1.78 =	113,92
Subtotal II		412,96
TOTAL: 1.710 cargos BPEq de Prof. Efetivos		2.836,91
BPEq. De Prof. Substitutos		
06	20% de 1.710 docentes	342,00
Subtotal III		342,00
TOTAL GERAL I=II=III = 2.052 docentes		3.178,91
Alterações no valor do BPEq: Portaria Interministerial MEC/MP nº 313, de 04/08/2-15 ⁹⁹		
	Novos Valores	Professor Equivalente
01	Docente Livre	DE = 3 ,32; TI = 1,53; TP = 0,98
02	Docente DE =	1,68; TI = 1,00, TP = 0,58
Portaria Interministerial MEC/MP Nº 397, de 13/12/2016 ¹⁰⁰		
QUADRO ATUAL (2016)		
1.746 Docentes Efetivos e 349 Substitutos =		2.095,00

Fonte: UFPI/PROPLAN - 2016

virtual e poder fazer concurso para suprir vacâncias por exoneração, aposentadoria ou falecimento, sem precisar de autorização do MEC e MPOG. A referência para contagem é o professor adjunto, nível 1, com 40 horas semanais. Os demais, docentes 40h com DE e os docentes com 20 horas, têm peso 1,55 e 0,5, respectivamente, em relação ao professor equivalente. Ver modificações ocorridas em 2014, com o Decreto Nº 8.259/2014: em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Decreto/D8259.htm. A UFPI, por meio da Resolução Nº 040/2007, aprova o seu Banco de Professor-Equivalente e dá outras providências

⁹⁸ Neste Decreto foi introduzido o cargo de Professor Docente Livre, com as seguintes equivalências: DE = 3,40; TI = 1,50; TP = 0,92

⁹⁹ Esta Portaria destinou à UFPI 33 docentes DE X 1,68= 55,44 PEq e 6,60. Prof. Substitutos X 1,00= 6,60 PEq.

¹⁰⁰ Esta Portaria destinou à UFPI 3 Docentes Livres X 3,32 = 9,96 PEq.

Quadro 08 - Movimento na **quantidade de concluintes** de cursos de graduação presenciais, segundo a organização acadêmica (universidade) e a unidade da Federação (federal)

ANO	NACIONAL		UFPI	
	QUANTIDADE	%	QUANTIDADE	%
2007	84.676		1.523	
2008	79.764	-5,80%	1.618	6,23%
2009	86.348	8,25%	1.555	-3,89%
2010	88.106	2,03%	1.653	6,30%
2011	92.429	4,90%	2.563	55,05%
2012	89.709	-2,94%	2.735	6,71%
2013	99.343	10,73%	3.022	10,49%
2014	108.862	9,58%	3.178	5,16%
2015	112.667	3,49%	3.458	8,81%
2016	123.889	9,96%	2.928	-15,32%

FONTE: BRASIL/MEC/INEP. Sinopses do Censo da Educação Superior 2007 a 2016. Elaboração própria

O número de concluintes em cursos de graduação presenciais no Brasil teve variações maiores em relação aos outros itens. O mesmo ocorrendo na UFPI. No Brasil, em 2008 em relação a 2007, -5,80% estudantes concluíram seus cursos. Os diferenciais ocorreram de 2012 para 2013 e de 2014 para 2015. Na UFPI, as digressões ocorreram de ano para ano, chegando a 2016 com -15,32% de estudantes concluindo seus cursos, lembrando que uma das metas do REUNI era alcançar 90% de concluintes.

Quadro 09 - Movimento no número que denota a **relação estudante/professor equivalente** em cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica (universidade) e unidade da Federação (Piauí)

ANO	BRASIL	PIAÚÍ/UFPI
	% ESTUDANTE/PROFESSOR	% ESTUDANTE/PROFESSOR
2007	10,9	13,5
2008	11,2	12,03
2009	NÃO ENCONTRADO NA BASE DE DADOS	13,77
2010		11,00
2011		11,70
2012		12,01
2013		13,39
2014		12,24

2015		11,23
2016		11,26

FONTE: BRASIL/MEC/INEP. Sinopses do Censo da Educação Superior 2007 a 2016. Relatórios de Gestão da UFPI 2012, p. 102 e 2015, p. 64. Elaboração própria

Importante dizer que o cálculo para saber a relação aluno integral/professor equivalente, não tem a ver com a quantidade de estudantes que se encontra sob a responsabilidade do professor, pois o que se vê, na prática docente, são salas de aula com 50/60 estudantes e outras com 15/20 e, dependendo do curso, ainda tem docente com mais de 15/20 orientações de Trabalho de Conclusão de Curso, aulas práticas e acompanhamento de estágios e residências. Significa dizer que a razão média de estudantes por professor colocada pela fórmula apresentada abaixo não é a mesma coisa que quantidade de estudantes por sala de aula, que é três vezes maior em função de que cada estudante pode cursar várias disciplinas simultaneamente e pela existência de vários cursos de tempo integral ou que precisem de atividades experimentais ou de atendimento individualizado, a exemplo os cursos de Medicina, assim como outros nas áreas de ciências e artes, além de que orientam TCC, pós-graduação, fazem pesquisa e extensão, envolvem-se com tarefas administrativas e outras orientações para publicação de artigos pelos seus orientandos.

O cálculo dessa relação, ao qual já nos referimos antes, mesmo sendo feito pela soma de todos os alunos: graduação tempo integral (AGTI), pós-graduação tempo integral (APGTI) e residência (ARTI) dividida pelo número de professores equivalentes, não define o montante de atividades no que se transformou o fazer docente. A fórmula, conforme documento orientador do Tribunal de Contas da União e Secretaria da Educação Superior do Ministério da Educação (BRASIL, 2004) é a seguinte:

$$\frac{AGTI+APGTI+ARTI}{N^{\circ} \text{ de prof. Equivalente}}$$

Ou seja, não significa que o trabalho docente em uma universidade se resuma a que o docente se ocupe apenas da quantidade de estudantes dele resultante, por motivos óbvios: no cálculo não entra maioria das atividades constitutivas do trabalho docente fora da sala de aula, assim como aquelas de gestão, que têm relação com a participação nas instâncias administrativas e nas acadêmico-científicas.

As múltiplas análises possíveis do quadro geral apresentado acima dependem do objetivo de quem os olha. No nosso caso, o objetivo é mostrar que houve reestruturação/expansão na UFPI, seguindo os passos do que ocorreu em nível nacional. A

UFPI foi uma das instituições que aderiu ao REUNI e nos cinco anos que vão de 2008 a 2012 expandiu em quantidade significativa, criando inclusive um campus novo, o Campus Amílcar Ferreira Sobral, na cidade de Floriano-PI, e junto com a dimensão quantidade, a UFPI dinamizou seu funcionamento ampliando sua vida acadêmica com reverberações no trabalho docente. Abaixo vemos a evolução de alguns itens que somam no processo de reestruturação/expansão da instituição.

Em 2007, a UFPI, por meio da Resolução Nº 040/2007, resolve aprovar o seu Banco de Professor-Equivalente, já analisado nesta seção no âmbito federal. Segundo a citada Resolução, Art. 1º, “o Banco de professor-equivalente do magistério de 3º grau da Universidade federal do Piauí é constituído de 1.526 (mil quinhentos e vinte e seis) professores-equivalentes, nos termos do Anexo desta Resolução”. Isso considerando efetivos e substitutos. De 2005 a 2010, compreendendo os programas Expansão-2006 a 2009; REUNI 2008 e 2009 e UAB-2008, a UFPI contava com 585 Autorizações de Concurso. Desse total, apenas 424 Códigos de Vagas foram recebidos (incluídos 12 de Reposição de Vagas e 25 vagas do Banco Equiv.), apresentando um déficit de 161 códigos de vagas, no período de 2006 a 2011.

Quadro 10 - Movimento do **Quadro de Qualificação dos Docentes** da UFPI, nos dois últimos anos verificados

QUALIFICAÇÃO	2015		2016	
	Nº DE DOCENTES	%	Nº DE DOCENTES	%
DOUTORES	698	42,63	912	51,4
MESTRES	700	46,83	626	35,2
ESPECIALISTAS	145	8,83	118	6,6
APERFEIÇADOS	05	0,31	1	-0,1
GRADUADOS	23	0,40	119	6,7
TOTAL	1.571	100	1.776	100

Fonte: PRPG/UFPI. IN: Relatório de Gestão, 2016, p. 58/59
Elaboração própria

Segundo o Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – REUNI/UFPI (2008-2012), em 2008, a instituição apresentava um quadro composto de 13 profissionais com pós-doutorado, 290 doutores, 381 mestres, 8 titulares, 64 associados, 501 adjuntos, 287 assistentes e 54 auxiliares.

O movimento dos números no quadro acima mostra que os docentes da UFPI não estagnaram no quesito qualificação, muito pelo contrário, buscaram qualificação, conseqüentemente melhoria da remuneração pela via da retribuição por titulação. Em 2016, a UFPI contava no seu quadro de docentes permanentes com aproximadamente 1.776 docentes

distribuídos nos cinco Campi que a compõem, nos ensinos superior e médio (colégios técnicos). Deste total: 912 doutores, 626 mestres, 118 especialistas, 01 aperfeiçoamento e 119 graduados, correspondendo, respectivamente, aos seguintes percentuais: 51,4%, 35,2%, 6,6%, menor que -0,1% e 6,7%. O crescimento de aproximadamente 5% no número de docentes com o maior título diz claramente que o corpo docente da UFPI busca se qualificar para melhor desempenhar suas funções.

Os números apresentados explicitam com clareza que houve aumento e dinamização nas IFES, que todo o processo de reestruturação/expansão significou mais acessos, mais matrículas, mais programas de pós-graduação, mais docentes. Também mais exigências, mais avaliações, mais regulação. A UFPI cresceu aos olhos da sociedade, tornou-se mais dinâmica para a comunidade universitária, isso em um momento de fruição de discussões sobre a construção de um novo modelo de universidade para o novo milênio. A tendência à intensificação foi aos poucos deixando de ser tendência e se efetivando e não tardou a mostrar os seus efeitos no trabalho docente. O quadro a seguir mostra a UFPI pós-REUNI, resumindo os itens trabalhados separadamente no que diz respeito a cursos, docentes e matrículas:

Quadro 11 - A UFPI dois anos após o tempo limite de vigência do REUNI (2014)

Cursos de graduação	Presenciais e regulares	107
	Vinculados ao PARFOR	47
	Modalidade de educação a distância (EaD)	15
T o t a l		169
Alunos matriculados-graduação (2014/2)	Presencial	25.618
	EAD	11.054
T o t a l		36.172
Cursos/Programas de Pós-graduação stricto sensu	Mestrados	35
	Doutorado	07
Alunos matriculados na Pós-graduação stricto sensu	Mestrados	576
	Doutorados	134
Cursos de Especialização	Número de cursos	14
	Matriculados	1.634
DOCENTES DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (efetivos)		
Doutores		720
Mestres		771

Especialistas	286
Aperfeiçoados	06
T o t a l	1.783

FONTE: Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI – PDI de 2010/2014, dados de outubro/2014. Elaboração própria

Para trabalhar esses dados analisamos o PDI 2010/2014 por este se mostrar um Plano mais completo no que diz respeito à organização e quantidade de dados sobre a UFPI pós REUNI. O PDI também trata do Projeto Pedagógico Institucional e dá diretrizes para operacionalização do Plano de Reestruturação/Expansão da UFPI. Foi elaborado para ser implementado durante a vigência do REUNI e aprovado pela Resolução Conjunta nº 002/2010 – Conselho Diretor/Conselho Universitário, de 26 de maio de 2010.

A expansão na estrutura física e de pessoal gera várias outras expansões, a saber: quantidade de produções e de eventos, incremento da gráfica, grupos e núcleos de pesquisa, extensão e demais área. Em 2004, a UFPI possuía 2 (dois) campi e oferecia 43 cursos. Três anos depois, em 2008 (quando se inicia a segunda fase da expansão, agora pela via do REUNI), a instituição já contava com 4 campi (já em preparação para criação do Campus de Floriano) e ofertava 58 cursos de graduação, registrando aumento de 5 cursos durante o período (2004-2008).

De acordo com o Relatório de Auto-Avaliação da UFPI de 2006-2008, o corpo docente no Magistério Superior da UFPI em 2008 era constituído por 914 docentes (Censo do mesmo período apresenta o número de 1.257 docentes – ver quadro “movimento no número de docentes), sendo 13 com título de pós-doutorado, 297 com título de doutor, 375 de mestrado, 170 de especialização, 20 de aperfeiçoamento, 39 docentes com apenas graduação (p. 16), e contingente discente de 14.381 alunos matriculados nos cursos de graduação e 3.101 nos cursos de pós-graduação (p.15).

Esse quadro se altera sobremaneira em 2014, de acordo com dados obtidos na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI – PDI¹⁰¹, de 2010/2014, dados de outubro/2014. Quatro aspectos ficam bem evidenciados nos 11 Quadros apresentados: 1. Houve reestruturação/expansão na UFPI, especialmente nos três itens que elegemos como principais

¹⁰¹ O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPI (PDI) de 2010 a 2014 contém o Projeto Pedagógico Institucional, assim como toda a política preconizada no Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – REUNI/UFPI (2008-2012), sendo o mais completo dos três documentos (2005 a 2009; 2010 a 2014 e 2015 a 2019), elaborados e aprovados pelo CONSUN – Conselho Universitário da UFPI, daí a nossa opção por adotar este plano como fonte de dados e não os outros dois.

para auferirmos a dimensão das reverberações no trabalho docente e de outros itens que compuseram a reestruturação/expansão: docentes, matrículas/vagas e cursos, observando que a reestruturação/expansão se deu tanto pela criação de um novo campus, como de novos cursos nos campi já existentes, mais ingresso de estudantes e de professores e aumento no número de estudantes por turma. 2. O REUNI, além de renovar, diversificou o perfil dos docentes com a entrada de novos professores.

Concluída a organização e descrição dos números nos quadros, necessário pontuar que essa tarefa teve como objetivo deixar claro que houve reestruturação e expansão na UFPI em todos os setores da instituição, especialmente com o aumento de matrículas/vagas, docentes e cursos, setores mais expandidos que confluíram para dinamizar o espaço acadêmico.

Não está posto na presente análise fazer juízo de valor, mas mostrar que diante da dinamização do cenário acadêmico com a reestruturação e expansão, o docente foi levado a assumir mais atividades, participar e realizar mais eventos, foi chamado a estar presente cada vez mais em conselhos e comissões, aumentando a produtividade do trabalho. Nesse cenário a intensificação, categoria mais subjetiva, que se mostrou mais próxima da definição do que é intenso, tenso, aquilo que causa tensão, expectativa e desencanto, aparece como expressão concreta do novo momento vivido pelas IFES, no qual vivem exposição constante e sistemática a avaliações interna e externa, sujeição a cumprimento de prazos e normas, fragilidade da carreira e da política salarial, não sendo possível negar que essas situações não coincidentemente se dão quando se discute e se constrói processualmente a Universidade Nova para o século XXI, nos moldes do que preceituam organismos internacionais para a educação superior, tema tratado na Seção II.

Na Seção V, última da presente tese, continuaremos a apresentação de fatores que levaram às condições de intensificação do trabalho docente, agora agregando aos números dos censos da educação superior e dos dados de documentos internos da UFPI outros números adquiridos por meio de questionários, que são complementados pelos depoimentos dos docentes entrevistados no âmbito da presente pesquisa

SEÇÃO V

O TRABALHO DOCENTE INTENSIFICADO NA UFPI ENTRE TEXTOS, VIDAS E CONTEXTOS

Na Seção anterior descrevemos e analisamos dados de documentos da UFPI e dados pesquisados no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), especialmente nos censos da educação superior no Brasil. O objetivo foi explicitar em números que houve reestruturação e expansão na UFPI, os setores mais envolvidos e em que medida isso ocorreu, a partir das variáveis: vagas/matrículas abertas, cursos criados e docentes contratados no período. O recorte cronológico, de 2008 a 2012, requereu mais atenção pelo fato de ter sido o período de implantação do maior programa de expansão vivido pela universidade pública federal brasileira, que foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, já discutido na Seção anterior. A UFPI, tendo aderido ao Programa, ampliou e dinamizou sua condição de universidade.

Nesta Seção dialogamos com docentes que participaram da pesquisa por meio de questionários envolvendo docentes de todos os campi da UFPI e entrevistas realizadas em 04 (quatro) Centros ou Unidades Acadêmicas do Campus Ministro Petrônio Portela, localizado em Teresina, capital do Estado do Piauí. Necessário dizer que a intensificação do trabalho aqui referida não se atém ou ocorre como efeito do REUNI, mesmo porque ocorreram dois programas de expansão voltados para as universidades públicas federais no Brasil, como explicitado na Seção III, sendo o REUNI, mesmo tendo sido o de maior expressão, apenas uma dentre as demais políticas que ajudaram a imprimir intensificação ao trabalho, como visto na Seção IV. Aqui apresentamos o que foi auferido por meio de dois instrumentos utilizados na produção de dados, o questionário e a entrevista.

Enquanto as fontes documentais confirmam a questão inicial, ou seja, sabemos que na UFPI houve reestruturação e expansão, em que medida, como e quais setores esse processo se deu de forma mais expressiva, pelos dados dos questionários e das entrevistas vimos os impactos no trabalho docente, o tipo e a natureza dos efeitos causados, tanto em forma de percentuais quanto em forma de narrativas. Esses dados, em compasso com as referências teóricas e metodológicas da pesquisa em história da educação e em políticas educacionais, possibilitaram uma visão do todo, unindo quantitativo e qualitativo numa mesma estrutura discursiva. Organizados inicialmente em dois quadros, os dados foram utilizados em momentos estratégicos do texto, confluindo, cada um a seu modo, para responder também à segunda

questão, para nós o ponto principal da presente análise: o trabalho docente foi intensificado, como expressão material e objetiva da reestruturação e expansão ganhou mais substância e robustez movido por novas atividades e tarefas que teve que agregar ao que já comportava a contento, isso posto pela dinamização do espaço acadêmico que inaugurou uma nova cultura universitária, também como efeito das políticas reservadas para a educação superior levadas a efeito pelo governo federal brasileiro.

Necessário pontuar que trabalhar com entrevistas é se defrontar com um imenso painel de significados e sentidos. Na fala de cada um/uma há consensos, mas também diferentes impressões e concepções, visão de mundo, de sociedade, de educação que norteiam a vida e a atuação dessas pessoas no trabalho. Por se tratar de um universo pequeno, ou seja, apenas uma universidade, não foi necessário classificar os sujeitos, sendo que todos/as foram ouvidos como docentes efetivos da UFPI.

A metodologia de envolver docentes de todas as áreas, cursos e formações foi acertada, pois resultou em um vasto conteúdo diverso, às vezes consensual e, às vezes, até contraditório, tendo em vista que estamos tratando com indivíduos com pensamentos diversos, que agem e incorporam as políticas de formas diferenciadas. A diversidade de formações e áreas de atuação envolvidas se encarregou dessa caracterização. Sentimos a necessidade de dialogar sobre o que faz um docente na universidade, o que justifica o item que segue.

5.1 O que faz um docente do Magistério Superior nas universidades públicas federais?

Se tratamos do trabalho docente em uma universidade pública federal, necessário mostrar o que um docente do Magistério Superior faz em uma universidade, tendo em vista que embora exista a extensão que se ocupa de aproximar a universidade da sociedade, o histórico de distanciamento entre essas duas instâncias ainda é muito forte. Ainda se faz presente o desconhecimento da sociedade em geral a respeito do que ocorre em uma universidade, no caso aqui revisto, pública e federal, assim como o que fazem os docentes nessas instituições, até pela sua longa história de vida sob o signo do elitismo.

Dessa forma, reservamos um tópico desta Seção para mostrar resumidamente o que faz o profissional docente do Magistério Superior em uma universidade. A intenção não é sugerir que o docente do Magistério Superior (MS) trabalha mais que os outros docentes, mas tão somente desvelar o que realmente representa o trabalho como aqui tratado e como este se

desenvolve no dia a dia da docência na universidade, levando em conta o tripé ensino, pesquisa, extensão e gestão e além dele¹⁰².

Nos últimos anos, com o aumento do número de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o número de concorrentes a uma vaga no Magistério Superior (MS) tem aumentado significativamente. Dificilmente os editais não apresentem em suas linhas a exigência do doutorado, pois para a instituição universitária é importante ter em seu quadro um professor-pesquisador com sólida experiência acadêmica e produção científica, que tenha passado por todas as etapas de formação nas quais lhe são exigidos produção de trabalhos originais, realização de pesquisas e produção de conhecimento científico, critérios minimamente contados na etapa da análise dos currículos (CARVALHO, 2019) nos concursos para o Magistério Superior (MS).

A prova didática, uma das etapas desses certames, é analisada por uma banca de docentes com formação dentro da área do concurso, escolhida pelas instâncias superiores. Lembrando que as seleções para os mestrados e doutorados costumam incluir prova de proficiência em línguas, que pode ser o inglês, espanhol ou francês. A partir do primeiro momento que o docente efetivo de uma instituição pública de ensino superior começa a ter contato com o mundo mais robusto do trabalho docente, perceberá o que realmente compreende o trabalho na docência, na qual, segundo Carvalho,

Uma aula não é um simples ponto de partida, mas um ponto de chegada de todo professor. Ela começa muito antes. Para preparar uma aula de duas horas, um professor universitário costuma levar cerca de quatro horas ou mais, garantindo a profundidade da discussão a ser apresentada. Além de dominar o conteúdo – é preciso estar, afinal, sempre renovando as leituras e atento às novas descobertas – a rotina da sala de aula inclui preparar planos de aula, fazer opções didáticas, selecionar bibliografia relevante e acessível, escolher fontes (no caso do historiador), elaborar apresentações etc. Aliás, de “rotina” mesmo, uma aula tem pouco. A cada semestre mudam os alunos, surgem novas pesquisas e formas de abordar um tema, o que faz com que a aula se transforme muito. (CARVALHO, 2019, p. s/n)

Ou seja, uma aula começa muito antes de o professor adentrar a sala de aula. Ela começa a partir da sua preparação e para prepará-la os docentes utilizam geralmente aquela hora fora dos horários de aula e que em algumas instituições o docente é o profissional marcado por

¹⁰² Artigo do professor dr. Bruno Leal Pastor de Carvalho sobre o tema encontra-se disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/o-que-faz-um-professor-universitario/>. Acesso em 02 de julho de 2019

múltiplos espaços e tempos concomitantes, numa sobreposição temporal de confisco do tempo individual e familiar causadores de tensões. Outros aspectos, complementares, são levantados por Carvalho (2019), no que diz respeito ao mundo da docência.

Primeiro, as exigências relacionadas às bibliografias, que no meio universitário são cada vez maiores, “uma vez que os alunos de graduação precisam ser tanto apresentados aos pensamentos clássicos da sua área do conhecimento, como às novidades que estão surgindo – por isso é tão importante dominar pelo menos uma língua estrangeira” (CARVALHO, 2019, p. s/n). Segundo, a ampliação das referências tradicionais das ciências “a fim de incluir a produção relevante de diferentes nacionalidades, gêneros e etnias”, também “pela riqueza de olhares que a *diversidade* pode trazer para as mais variadas pesquisas” (2019, p. s/p, destaque do autor).

Mas os docentes das universidades não são apenas ministradores de aula. Atreladas às aulas estão a pesquisa, a extensão e mais recentemente agregada a essas a gestão. Localizadas também como próprias do ensino estão as tarefas de elaborar provas e trabalhos, atender alunos da graduação, de Iniciação Científica e da pós-graduação, além da orientação de monografia, dissertações e teses, “é muito comum encontrar professores que tenham mais de 10 orientandos por semestre. Há também professores que contam com monitores em suas disciplinas, em geral alunos de graduação que podem auxiliá-lo em suas atividades” (CARVALHO, 2019, p. s/n)

Portanto, os docentes são pesquisadores, administradores, escrevem artigos, fazem pesquisas, criam laboratórios, núcleos e grupos de estudos, organizam seminários, congressos e colóquios, participam de bancas de avaliação e seleção, que podem ocorrer dentro ou fora da sua instituição, fazem relatórios de pesquisa, são chamados a atuar como pareceristas, ministram aulas em programas, como o Parfor, para complementação de salário. E “se você passar pelo saguão de um aeroporto e vir alguém compenetrado lendo e fazendo anotações em um calhamaço espiralado de 400 ou 500 páginas, é muito provável que seja um professor fazendo a última leitura de uma tese de doutorado antes do voo”. (CARVALHO, 2019, p. s/n)

Como são especialistas em áreas específicas, às vezes os docentes podem ser procurados por jornalistas para falar sobre temas de sua área. Precisam estar preparados para isso e também para receber missões avaliadoras, como, por exemplo, as do MEC. Os docentes são chamados para recepcionar calouros, para ser paraninfos, sem contar que na parte administrativa tem o docente que assume cargo de chefias de departamentos, tem o coordenador, tem o chefe de departamento, cargos que estão muito conectados, mas com natureza de seu trabalho diferente.

As reuniões dos colegiados dos cursos, assembleias e outras menores são outros afazeres que tomam boa parte do tempo dos docentes. Dependendo do formato do curso e do campus ao qual está vinculado, essas reuniões são comandadas pelos coordenadores de curso ou chefes de

departamentos, envolvem todos os docentes, pois nesses momentos são discutidos temas do interesse de todos, que devem ser votados, numa “dinâmica bastante democrática – todos os professores possuem o mesmo peso na reunião. Em algumas instituições, representantes dos alunos costumam participar dessas reuniões” (CARVALHO, 2019, p. s/n), como exemplo algumas reuniões e assembleias na UFPI.

Além das atividades diárias, existem ainda um conjunto de atividades técnicas que fazem parte do escopo de trabalho de todo professor universitário. Como uma das mais comuns está a participação em “comissões acadêmicas”, que existem para discutir demandas como “revalidação de diplomas emitidos no exterior; para seleção de monitores; para avaliação de estágios probatórios; para considerar licenças para estágios pós-doutorais ou de capacitação; para escolher as melhores dissertações, teses e monografias” (CARVALHO, 2019, p. s/n). Como atividades diárias existem aquelas que resultam em preenchimento de formulários, relatórios de prestação de contas, extensão, pareceres, controle da carga patrimonial, confecção de certificados, solicitação de diárias e passagens para professores que participarão de bancas ou eventos acadêmicos etc, cujos registros ficam impressos nos sistemas informatizados das instituições.

E para além dos muros, os docentes ainda se ocupam da extensão, divulgação de conhecimento científicos ou da prestação de serviços “e o mais interessante, o ambiente universitário costuma ser um espaço propício a inovações e experimentações, o que significa que novos projetos de professores e alunos podem ganhar vida: seja por meio de apoio, parceria, *expertise*, espaço, equipamento, financiamento e/ou visibilidade”. (CARVALHO, 2019, p. s/n). Dito isso, no tópico que segue vamos ver dados e narrativas sobre o trabalho desenvolvidos por docentes da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

5.2 O trabalho docente intensificado na UFPI: a simbiose entre prática universitária e vida pessoal e profissional na concepção dos docentes

Inicialmente, chamamos atenção para o fato de os dados estarem agrupados em dois quadros¹⁰³. No primeiro estão os dados dos questionários (Quadro 1), no segundo estão as falas dos sujeitos, as quais estamos chamando de narrativas (Quadro 2). As respostas de um e de outro respaldam-se reciprocamente, uma vez que ambos tratam de questões abordadas pelos dois instrumentos. O fato de algumas questões aparecerem nas entrevistas e não nos

¹⁰³ Pela extensão dos quadros, resolvemos utilizar os dados apenas à medida que o texto foi exigindo demonstrações quantitativas ou concepções constantes nos relatos.

questionários ocorreu porque as entrevistas aconteceram em forma de diálogos, ou seja, sem o formato de perguntas diretas e respostas. Para que fique melhor explicitado, apresentaremos na sequência a organização desses quadros, blocos, temas e categorias abordadas. Os dados dos questionários foram descritos e analisados, enquanto as falas foram sendo incorporadas ao texto na medida em que o assunto tratado exigia.

Quadro1 (questionários): Bloco I (questões de 1 a 13): perfil – gênero, estado civil, regime de trabalho, classe e nível, origem, qualificação, formação ao ingressar, ano de ingresso, situação familiar, dependentes; Bloco II (questões de 14 a 32): espaço, tempo, abrangência da atuação no atendimento às demandas da instituição: atuação em sala de aula - quantidade de disciplina ministradas por período, quantidade de estudantes em sala de aula e de orientações, envolvimento com atividades administrativas, participação em colegiados, grupos e núcleos de estudo, coordenações e conselhos de campus; Bloco III (questões de 33 a39): horas trabalhadas em sala de aula, com pesquisa, extensão e orientações, com atividades do trabalho docente fora do horário de trabalho, como preparação de aulas, correção de trabalhos, elaboração de avaliações, preenchimento de cadastros, estudos para orientar TCC, dissertações e teses; Bloco IV (questões de 40 a 49): relações interpessoais, assédio e doenças decorrentes do trabalho, questões envolvendo remuneração, comprometimento de renda, dependentes e perspectiva de aposentadoria.

Quadro II (entrevistas): Temas tratados: história, reestruturação e expansão, condições de trabalho (fluxo de atividades), condições de trabalho, fluxo de atividades, produtividade, competitividade, relações interpessoais (assédio, doenças laborais), horas dedicadas ao exercício da docência, salário e carreira. As narrativas¹⁰⁴ expressam os temas tratados nas entrevistas, que foram cuidadosamente abordadas no texto, sem que ficasse posto no formato perguntas e respostas, mas no decorrer de diálogos, por isso, em alguns momentos, são resgatados não necessariamente na mesma ordem em que aparecem no Quadro II.

Necessário dizer que nas duas modalidades de instrumentos utilizados consideramos menos a quantidade¹⁰⁵ e mais a diversidade de cursos atingidos, quando, no caso dos questionários, pelo menos 1 (um) docente de cada curso o devolveu respondido, uma vez que o mesmo chegou a todos os campi e cursos da UFPI, como atestam as respostas constantes no item que indagou sobre o campus e curso de lotação.

¹⁰⁴ Produzidos na segunda fase das entrevistas que ocorreu de outubro de 2018 a abril de 2019.

¹⁰⁵ A quantidade de devolutivas relativamente pequena pode ser creditada, primeiro à grande extensão do questionário, 49 (quarenta e nove) questões, fato que pode ter levado a que muitos abandonassem a tarefa antes de terminar, segundo, à insegurança em utilizar a ferramenta *googleform*, ainda não bastante conhecida no meio acadêmico.

Que os questionários chegaram a todos os campi e cursos podemos ver pelos números que denotam de onde vieram as respostas: 45,8% dos docentes que devolveram o questionário integralmente respondido trabalham no Campus-sede da UFPI, em Teresina, 15,8% trabalham em Parnaíba, 13,6% em Picos. Bom Jesus e Floriano aparecem com o mesmo percentual de 12,4%. Assim, podemos dizer que o instrumental utilizado cumpriu seu objetivo.

No caso das entrevistas, o diferencial está no fato de que os docentes puderam expressar pensamentos, sentimentos, angústias e opinar sobre temas do dia a dia da prática acadêmica. Também por expressar a concepção de pessoas com formações diferenciadas, da área de letras, saúde, agrícola dos 4 centros ou unidades acadêmicas escolhidas por sorteio. A definição dos centros e nomes e cursos por sorteio, além de favorecer a diversificação de pensamentos, imprimiu imparcialidade na abordagem.

Devemos dizer que as duas formas de produção de dados se complementaram, contribuindo para a elucidação da tese. Vale ressaltar ainda que na descrição dos resultados dos questionários, priorizamos os itens que mais pontuaram. Todos os professores da UFPI foram convidados a participar da pesquisa. Da totalidade dos e-mails enviados, 860 retornaram e desses, 200 questionários foram respondidos inteiramente, o que equivale a pouco mais de 11% dos docentes da UFPI, índice considerado baixo em relação à quantidade total de docentes da instituição, hoje em torno de 1.750, mas compatível com a proposta em se considerando a quantidade de devolutivas válidas e o fato de ter atingido todos os 05 (cinco) campi e 106 cursos hoje oferecidos pela instituição até o período (primeiro de 2016) em que a pesquisa foi realizada.

Enquanto o Quadro I apresenta o cenário onde atuam e de onde falam os docentes, o Quadro II mostra as falas sobre aspectos também levantados nos questionários e outros aspectos surgidos na dinâmica dos diálogos mantidos com os docentes. Em outras palavras, nas entrevistas conseguimos ver o trabalho docente muito além do que mostram os números. Vimos nas respostas o que pode ser traduzido como orgulho pelo trabalho, paixão pela academia, mas também decepções, envolvimento afetivo misturado a cansaço, responsabilidade, esperança, a convicção na defesa da universidade pública juntos. Enfim, vimos como é que a vida dos docentes a todo momento é criada e recriada no e pelo trabalho.

A partir do Bloco II utilizamos a contrapartida das narrativas dos sujeitos na caracterização do espaço de atuação, abrangência e tempo dedicado ao exercício da docência. Para melhor visualização, colocamos todos os esses itens em um mesmo Bloco, pelo fato de este, no nosso entendimento, expressar de forma mais contundente a ideia de como se engendra a intensificação do trabalho docente entre uma atividade visível e outra comumente invisível.

A pesquisa nos possibilitou traçar, inicialmente, um perfil dos docentes da UFPI¹⁰⁶. Os dados mostram que 57,5% dos docentes da instituição são mulheres. Do todo auferido, 58,5% são casados e 69% têm filhos. Dentre os que têm filhos, 78,6% têm de 1 a 2 filhos. Em relação à qualificação, 50% dos docentes têm doutorado e 35,5 têm mestrado. Em relação à posição na carreira, 48% são da classe de adjuntos e 30% são assistentes. O fato de 40,5% desse somatório estar no nível I e 28,5% estar no nível II denota um quadro novo de docentes na instituição no qual 94% têm Dedicção Exclusiva (DE). A quantidade de docentes ingressantes em determinados períodos confere com o demonstrado nos censos e documentos internos da UFPI, que mostram que 37,3% ingressaram em 2010 e 22% entre 2011 a 2017.

A pesquisa levantou também que 54,2% dos docentes tinham título de mestre e 17,5% título de doutor ao ingressarem na instituição. Comparando com os 50% de docentes que declararam ter doutorado (dados de 2016), observa-se que quantidade significativa fez doutorado após entrar na instituição. O concurso público foi o caminho para entrada de 96% dos ingressantes. Lembrando que antes da Constituição Federal (CF) de 1988 a entrada no serviço por concurso ainda não era uma exigência legal. Contingente maior de docentes da UFPI, 53,1%, é do Piauí, enquanto 46,9% são de outros estados. Foi visto também que 70,6% já atuavam na docência antes do ingresso e que 74,6% são egressos de instituições públicas. Eis um breve perfil dos docentes da UFPI até o momento em que se realizou a pesquisa com os questionários.

Em relação à concomitância de atividades, os dados mostram que com o crescimento da instituição, outras tarefas foram se incorporando ao *metier* da docência, como é o caso do “docente captador de recursos”¹⁰⁷, que no caso aqui revisto é aquele que assume a ideia de que captar recursos com a aprovação de projetos faz parte da docência, atividade que em tese é opcional, mas que na prática funciona como forma de construir status acadêmico, que na nova conjuntura “abre portas” para outros projetos, especialmente para novas captações.

A pesquisa revelou que 95% dos docentes participam regularmente de reuniões e assembleias de departamentos, de coordenação de cursos e 78% acumulam sala de aula com atuação em colegiados, conselhos, comissões, NDE, núcleos e grupos de estudo, etc. Em relação às horas semanais dedicadas a reuniões dessas instâncias, 55,4% dedicam 1 a 2 horas e 26,6%, dedicam de 3 a 4 horas semanais.

¹⁰⁶ Os dados dos questionários refletem a realidade da UFPI de 2016, ano em que foram aplicados.

¹⁰⁷ Termo utilizado por Lemos (2011, p. 113), para definir o docente universitário que busca aprovação de projetos que tenham bolsa de produtividade, como uma forma de buscar recursos

Os dados mostram também que 54,2% desses docentes atuam apenas na graduação e que 44,6% atuam na graduação e também na Pós-Graduação e 1,2% atuam apenas na pós-graduação. O fato de 44,6% dos docentes atuarem nos dois níveis explica o perfil dos docentes aos quais conseguimos chegar com a pesquisa. Ficou explicitado que estes são os que mais vivenciam as tensões e pressões, causas da intensificação do trabalho a que nos referimos. Os dados mostram também que 91,5% trabalham com a disciplina para a qual prestaram concursos, dado que contribui para a construção e fortalecimento da identidade epistemológica de cada um, conforme a área de atuação.

Em relação à quantidade de estudantes com os quais os docentes da graduação costumam trabalhar em sala de aula, a pesquisa mostrou dados diversificados ao revelar que 36,7% trabalham com 31 a 40 estudantes, 29,4% com 41 a 60 estudantes e 30,5% com 20 a 30 estudantes. Em relação à quantidade de disciplinas na graduação, 57,1% ministram entre 3 a 5 disciplinas por período, enquanto 25,4% têm entre 1 a 2 disciplinas e apenas 7,5% ministram de 6 a mais disciplinas por período. Já nas salas de aula da pós-graduação (tirando os 59,9% que não ministram aula na pós-graduação) dos que ministram, 32,2% trabalham com menos de 20 estudantes em sala de aula e apenas 3% têm 41 a mais estudantes por sala (10% desses não ministram aula na graduação).

Em relação às duas últimas questões (quantidade de estudantes por turma e quantidade de disciplinas ministradas por período), tomando como exemplo apenas os docentes da graduação, podemos observar que, embora esses números variem de período para período, objetivamente, se o docente da graduação costuma ter 4 disciplinas por período e 45 estudantes por sala de aula, na verdade, ele tem 180 estudantes sob sua responsabilidade por período. Em disciplinas de 60 horas, isso significa elaborar 4 avaliações diferentes, 12 por período. Significa também corrigir 180 avaliações, exercício que o docente tem que fazer pelo menos três vezes por período, que significa 540 correções, sem contar os demais trabalhos e atividades relacionadas à sala de aula, dependendo da metodologia utilizada na disciplina.

Vejamos o que a pesquisa identificou em relação à distribuição das horas semanais gastas com as atividades de correção de avaliações, preparação de aula, estudos para orientações de trabalhos, que fazem parte do fazer docente considerado comumente como “trabalho invisível”, ou seja, não contempladas, até o momento, em nenhuma resolução¹⁰⁸. Com essas atividades, 40,7% ocupam mais de 6 horas por semana, 19,2% ocupam de 5 a 6 horas e 16,4%

¹⁰⁸ Ver Resolução 042/2018 – CONSUN, que dispõe sobre a carga horária dos docentes do Magistério Superior da Universidade Federal (nos Quadros I e II mostra o que se considera atividade docente para efeito de contagem de carga horária).

ocupam 6 e mais horas por semana. Da mesma forma ocorre com as horas semanais gastas com leitura e preparação de material para orientações, 41,2% ocupam 6 e mais horas semanais, 26,6% ocupam 3 a 4 horas, 16,9% ocupam de 3 a 4 horas, 12,4% ocupam 1 a 2 horas para estar em condições de orientar.

Outro item tratado foi em relação à quantidade de orientações de estudantes da graduação na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), os dados mostram que 39% dos docentes desse nível de ensino orientam de 3 a 5 estudantes, 29,9% orientam de 1 a 2 estudantes, 17,5% orientam de 6 a 10 estudantes por período, enquanto apenas 0,8 % orientam de 11 a 20 estudantes por período e 11,3% não orientam TCC. Nos cursos de pós-graduação (dissertações e teses), 29,9% dos docentes nesse nível de ensino têm entre 1 a 2 orientações, uma vez que 60,5% não orientam trabalhos na pós-graduação e 11,4% orientam de 3 a 10 trabalhos por turma de entrantes no programa.

Em relação às horas trabalhadas por semana na graduação, auferimos que 28,8% trabalham de 10 a 12 horas, enquanto 26%, de 8 a 10 horas e 19,2% de 14 a 16 horas. Já na pós-graduação, os dados apontam uma distribuição mais equitativa da quantidade de horas por semana na instituição, quando 41,8% trabalham de 3 a 4 horas, 12,4% mais de 4 horas, 13,26% de 1 a 2 horas e 13,6% mais de 4 horas.

Sobre quantidade de horas trabalhadas por semana na pós-graduação só em sala de aula (fora os 59,9% que não ministram aula na pós-graduação) a pesquisa mostrou que 35% trabalham de 4 a 6 horas¹⁰⁹. Em relação à quantidade de horas semanais ocupadas com orientações na pós-graduação (tirando os 60,5 que não orientam dissertações e teses), 15,8% trabalham de 3 a 4 horas orientando, 13,6% mais de 4 horas e 10,2% de 1 a 2 horas. Sobre as horas semanais dedicadas à pesquisa, 36,7% dos docentes ocupam de 6 ou mais horas semanais, 27,7% ocupam de 3 a 4 horas por semana com pesquisa e 16,9%, de 1 a 2 horas. Em relação à quantidade de horas semanais dedicadas à extensão, os dados mostram que 23,7% dedicam de 2 a 4 horas; 17,5% de 1 a 2 horas e 23,2% não fazem extensão.

Necessário dizer que as questões apresentadas nos dois parágrafos abaixo, referentes a tratamento desigual, assédio, relações interpessoais, opressão, machismo e homofobia, doenças laborais e a incidência destas, embora sejam questões de caráter mais subjetivo, pois cada

¹⁰⁹ As diferenças que aparecem em um e outro percentual ocorrem por fatores como: 1. docentes que receberam o questionário, responderam, mas no período se encontravam em atividades administrativas; 2. Docentes que no momento que responderam estavam sem orientandos; 3. o fato de, em alguns casos, pela extensão do texto e fragmentação dos dados, termos optado por mostrar apenas os maiores índices, sem prejuízo no entendimento da questão tratada; 4. Deve-se levar em conta que aqui se trata do envolvimento dos docentes com todas as atividades da prática universitária e o número elevado de professores com Dedicção Exclusiva (DE).

indivíduo reage de maneira diferente nessas situações, que aparentemente fogem do escopo do presente trabalho, aqui são tratados pelo ângulo do que contribuíram para a intensificação do trabalho docente.

Portanto, vendo por esse ângulo, organizamos um bloco de perguntas e neste inserimos o tema do tratamento desigual que “possa ser caracterizado como privilégio” de pessoas ou de grupos. Os dados auferidos dizem que 71,2% dos docentes já vivenciaram situações desse tipo, 28,8% não vivenciaram. Sobre assédio por parte de colegas ou pessoas que ocupam cargos de direção, segundo os dados, 67,2% já vivenciaram, 32,8% não vivenciaram.

Sobre se já viveu ou presenciou situações opressoras no ambiente de trabalho, segundo mostra a pesquisa, 71,7% já viveram e 28,2% não viveram. Sobre se já viveram situações de machismo e homofobia por parte de colegas e/ou pessoas com cargo de direção, segundo o que foi pesquisado, 34,0 já viveram e 64,4% não viveram. A respeito da avaliação que cada um faz das relações interpessoais no local de trabalho, 49,7% as classificam como boas, 29,4% como regulares; 14,1% como ótimas e apenas 7,2% como péssimas. Vamos ver o que dizem os docentes sobre o assunto:

(...) de uns tempos para cá eu vejo que as relações interpessoais aqui mudaram demais, então, assim, é uma coisa muito complicada. Do tempo que eu entrei pra cá, a gente ainda tinha uma coisa mais amistosa, mas eu não sei o quê que aconteceu, quer dizer, até sabe, mas assim, com os colegas a gente vai pras reuniões e tá todo mundo já estressado. Ninguém se encontra mais em outro lugar só se encontra nas reuniões de conselho, reunião de departamento, e aí já tá todo mundo na defensiva sabe. Então eu acho que isso é uma forma de adoecimento também, que a universidade era aquele lugar do prazer, que a gente vinha pra cá, meus filhos me diziam, escutei muito meus filhos dizer, mamãe, a universidade fica e a senhora morre (D9).

...nunca teve assédio pra aumentar trabalho, a Universidade não tem essas coisas de fazer assédio. Às vezes um chefe de departamento pode pedir para um professor dá uma disciplina em um determinado contexto, aí um professor se afasta para um doutorado e as vezes o chefe de departamento pode fazer algum tipo de pressão para outro pegar aquela disciplina (?), mas isso comigo não aconteceu, mas pode ser que aconteça nas Universidades. (D4).

Concorrência e competição é só o que existe em todo lugar, porque as metas da CAPES, as metas às quais somos submetidos hoje tem muito disso e tem muito de competição, tipo, quem vai publicar mais, quem tem a bolsa melhor; eu acho que as políticas estão restringindo mais direitos, na contramão do aumento das responsabilidades. Essa questão da insalubridade, você tem que cumprir aquilo, mas você é obrigado a se submeter a riscos. (D8).

Já sofri assédio moral e político, perseguição política e ameaças, inclusive eu fui acometida de uma doença assim depressão, vontade de pedir exoneração da instituição. Na verdade, eu acho que tudo faz parte da convivência humana, não é nem a questão da política pública dentro da própria

instituição, mas a questão da convivência com os colegas. Tipo, se você trabalhar você está numa suposta visibilidade. (...)isso aqui ainda alimenta muita competitividade porque tudo depende do seu conteúdo de produção e isso acaba gerando tudo aquilo que a gente já falou, estresse depressão, (...) fadiga mental, fadiga psíquica, afetando a sociabilidade, como dizer, junto à família (D6).

Analisando as falas, fica configurada uma contradição no que diz respeito às relações interpessoais. Ao tempo em que 71,2% afirmam já ter vivido tratamento desigual, 67,2 afirmam que já viveram assédio, 71,7 já vivenciaram ou presenciaram situações opressoras e 49,7% classificam essas relações interpessoais como boas, pode revelar uma disposição de não conflito, que às vezes é fomentado nas relações sociais como forma de apaziguamento, que denota também medo, o que pode significar uma opressão velada, característica de relações onde se está constantemente sendo avaliado também é uma forma de opressão. Reconhecendo ser um tema que merece estudos mais aprofundados, queremos com isso apenas apontar, com base nos números e nas falas, esses fatos como elementos de tensão que leva à intensificação.

Que pode ou não estar associado à busca do não conflito aparece o problema da ocorrência de doenças advindas da atividade laboral, que também tem a ver com o tipo de relações entre com colegas de trabalho. Neste quesito, a pesquisa revelou um dado assustador, quando nos diz que 54,2% dos docentes da UFPI já sofreram algum tipo de doença relacionada ao labor. Indagados sobre as doenças mais recorrentes, dentre as mostradas no questionário: stress, doenças de garganta, LER/DORT, distúrbios osteomusculares, depressão, síndrome do pânico, doenças respiratórias, doenças relacionadas à visão, a pesquisa revelou o stress com 54,2% e os problemas de garganta com 45,8%.

Dando seguimento à demonstração do que gera intensificação, mudamos o foco e indagamos sobre questões que envolvem remuneração (valor bruto recebido: vencimento mais retribuição por titulação mais auxílio alimentação), plano de carreira e comprometimento de renda. A pesquisa mostrou que 40,7% dos docentes consideram a remuneração ruim, para 37,3% ela é satisfatória, para 13% é boa e apenas 9% avaliam-na como péssima. A pesquisa procurou saber também sobre a faixa salarial dos docentes e mostra que 26,6% aparece com salário de 7 a 8 mil reais, 22% está entre os que ganham de 5 a 6 mil reais, 20,9% percebem entre 9 a 10 mil reais e 19,8% ganham de 11 a 15 mil reais. Sobre a questão remuneratória, ouvimos dos entrevistados

A questão salarial e de carreira? Nossa! É isso que a gente sempre gostaria que fosse mais valorizado, principalmente se você comparar remuneração de docentes com outros cargos do serviço público, a questão da área jurídica e

você vai ver um assessor jurídico no Tribunal da Justiça Federal o salário dele inicial é praticamente o de um professor doutor em fim de carreira; um professor titular ele vai ganhar muito menos do que um juiz em início de carreira. Isso é uma inversão total de valores; não estou querendo dizer que o juiz deve ganhar pouco; eu acho que se investe na carreira docente, mestrado doutorado, pós-doutorado, e ele é muito mal remunerado na minha opinião. Sou suspeito, mas eu acho que há consenso em relação a isso, eu acho que você tem alguma coisa sobre a carreira na organização da carreira questão dos níveis, de classe, bom é o que eu vejo é que isso poderia ser melhor gerenciado, no meu entender os níveis eu acho que a gente sempre parece que as coisas não mudam. E a gente não tem uma evolução nesse processo, parece que não caminha e muitas vezes parece que os docentes não são ouvidos; vem sempre tudo de cima pra baixo e o docente; nós também temos que buscar um equilíbrio. Eu não quero privilégio (...) eu acho que nós não devemos querer privilégio; nós só queremos valorização (D5)

[...]. Então, quando o REUNI entra ele entra com uma proposta de carreira rebaixada, tanto do ponto de vista dos estepes, quanto de como essa carreira vai ser estruturada em relação às exigências de mudança de níveis, agora muito mais criteriosas, muito mais rígidas do que eram antes, do ponto de vista do que os professores precisam cumprir. (D7)

Isso aqui vem cada vez mais se problematizando. Por exemplo, essa questão da insalubridade foi um filtro para tirar esse direito que tínhamos. Por exemplo, eu sou a professora mais antiga, ainda tenho algumas questões que aumentam um pouquinho meu salário, mas para esses que estão entrando é uma precarização terrível. (D8)

Se a gente for ver o nosso vencimento básico mesmo, é ridículo, o que a gente ganha de gratificação por titulação é mais do que o nosso vencimento básico. Então, a gente tem uma situação de vulnerabilidade, fragilidade muito grande e que a gente, esse nosso plano de carreira que nós brigamos muito na época, desde o tempo.(...) Então, você tem uma carreira, um plano de carreira que você tem que lutar para chegar até associado é onde você vê efetivamente a diferença, que é quando você sai de adjunto quatro pra associado um. Já de associado 1 para 2, 3 para 4, você já não vê quase diferença. Então você tem uma carreira que praticamente para ali, no associado, porque aí você tem um ganho efetivo e onde você tem uns critérios (D9)

Eu acho que existe uma falta de valorização muito grande com o professor. De todas as categorias eu acho que o nosso salário diante de tudo que a gente passou pra conseguir estar aqui eu acho que é um salário muito baixo e não representa tudo que nós vivemos, em que nós colaboramos, o que nós fazemos por esse país. (...) Sobre a carreira. Assim, não conheço detalhes não, mas eu acho que a carreira deveria ter uma organização maior que realmente expresse um crescimento, não digo nem termos só salariais, mas medidas informando que a educação fosse realmente reconhecida naqueles professores que fazem a diferença dentro da sua instituição, você ver que hoje a gente vai até o nível de titular daí e depois eu já sou titular e daí como é agora pronto eu vou me acomodar. (D10)

Olha, eu acho que professor deveria ganhar melhor, bem melhor, porque sem professor não existe outra profissão. Nunca estivemos tão relegados; acho que merece um incentivo a mais. E quando falo da docência, falo em todos os sentidos, e não só a gente aqui.(D11)

Mesmo aparecendo de forma tímida nos percentuais, nas entrevistas a problemática do nível atual das remunerações dos docentes das IFES (salário base + retribuição por titulação + auxílio alimentação) aparece como fator de intensificação do trabalho, embora cada pessoa tenha uma forma bem particular de encarar a questão. Em relação às diferentes remunerações reveladas, estas advêm da própria forma de organização da carreira, em classes e níveis. Necessário pontuar a existência de outras vantagens que foram incorporadas às remunerações de alguns docentes com tempo mais tempo na instituição, como indenizações referentes a planos econômicos.

Sobre a existência de outra renda além do salário como docente do magistério superior público federal, a pesquisa mostrou que 90,4% não têm outra renda e apenas 9,6% têm outra renda. Sobre se recebem algum complemento salarial, por exemplo, desempenhando atividade administrativa ou resultado de ações ajuizadas por ressarcimento a prejuízos causados por planos econômicos, a pesquisa mostrou que 77,4% não recebem e 22,6% recebem. Da mesma forma se dá em relação ao Abono Permanência, em que 94,9% não recebem, enquanto apenas 5,1% se beneficia desse tipo de abono. A explicação está no perfil do quadro docente da UFPI hoje, por se tratar de um quadro docente relativamente jovem, considerando a quantidade de concursos realizados nos últimos anos.

Seguindo essa linha, a pesquisa buscou saber dos entrevistados como estes avaliam a política salarial dos últimos anos (os questionários foram aplicados no primeiro período de 2016), a pesquisa mostrou que 48% avaliam como péssima, para 35,6% é ruim, enquanto para 14,1% ela é regular. Sobre se o docente tem dependente, a pesquisa diz que 74% afirmam que sim, enquanto 26% disseram que não. Em relação à quantidade de dependentes da renda, a pesquisa demonstrou que 51,4% têm entre 1 a 2 dependentes, 25,4% têm entre 2 a 4 dependentes e 23,2% têm 5 ou mais dependentes.

Também procuramos saber sobre o comprometimento da renda, ao que a pesquisa revelou que 84,2% estão com a renda comprometida e apenas 15,8% não estão, o que revela uma situação estressora quando colocada ao lado de outros itens que também denotam tendência à intensificação. Indagados sobre se conhecem o novo Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, a pesquisa revelou que 44,6% conhecem, 40,7% conhecem parcialmente e 14,7% não conhecem. A relação entre remuneração e Plano de Carreira a pesquisa conseguiu mostrar pela fala de um dos entrevistados:

Foi a partir dos planos de carreira que os professores buscaram, buscam sua qualificação, pois existe aquele aumento para cada capacitação e como se busca melhorar sempre a educação, os planos de carreira são instrumentos de estímulo para que o professor progrida pelo mérito de conseguir os títulos. Eu busquei na Universidade ser professor Titular porque eu me qualifiquei, então se o meu salário aumentou, foi via o estímulo da carreira, então o plano de carreira é um instrumento que ajuda bastante.

(...) Do jeito que ele está agora já está em um contexto complicado, pois as pessoas já estão entrando com doutorado e passam 3 anos ainda como auxiliar, mas depois ele vai para a posição correta. Então, a tendência hoje é ter uma carreira mais curta, uma carreira de 16 anos e eu tinha uma carreira de quase 30 anos. Então, a carreira está ficando mais curta para quem está entrando. No meu caso o plano me beneficiou, mas quem está entrando agora não (D4)

Na primeira fala o entrevistado faz a relação do Plano com a remuneração, que na sua concepção é positivo, pois para ele o Plano fomentou a qualificação, que canaliza melhoria de salário, na segunda fala reconhece que “do jeito que ele está agora já está em um contexto complicado...”. Ou seja, processualmente, apresenta uma tendência que leva à intensificação, com desvantagem principalmente aos novos ingressantes.

Sobre perspectivas de aposentadoria, a pesquisa revelou que apenas 22,6% dos docentes entrevistados estão entre os que terão aposentadoria integral, por terem entrado antes da reforma de 2003 (em 2012 ocorreu a regulamentação dessa reforma) e 54,2% estão entre os que não terão aposentadoria integral, pois foram atingidos pela regra que os enquadra no teto da Previdência, pelo fato de terem ingressado depois da reforma de 2003 e antes de 2012 (em 2013 o governo cria o FUNPRESP) e 23,2% disseram se incluírem entre os que foram atingidos pelo teto da previdência e foram chamados a aderir ao regime da Previdência Complementar (FUNPRESP), por terem entrado depois da reforma de 2013.

Enquanto os percentuais mostram dados quantitativos, as narrativas dão visibilidade ao que foge aos números, ao expor expectativas, emoções, sofrimentos, preocupação, orgulho, alegrias, coisas que não podem ser quantificadas, mas, à maneira de cada entrevistado, foram dando voz aos números. Nos diálogos com os sujeitos da pesquisa, docentes da UFPI, as atividades cotidianas da docência, aquelas que foram sendo agregadas e outras que foram sendo criadas no rol da nova dinâmica da universidade reestruturada e expandida foram tomando corpo à medida que eram vistas em conjunto. Ou seja, o que até então era visto solto, isolado, como fragmentos de uma realidade, aos poucos foi tomando corpo e se transformando em conhecimento amplo e integral do que na prática significa o trabalho docente e dos fatores que

juntos contribuem para sua intensificação. Sobre como se engendra a intensificação, ouvimos dos entrevistados

Intensificação e aumento de carga horária, tensões, aumento das exigências...Com certeza, nos últimos anos, nós temos sido sobrecarregados de atividades e de cobranças e de preenchimento de formulários sobre carga horária, prestação de contas em um aumento significativo. (...) Então, eu acho que há uma precarização do trabalho pela tensão pelo aumento da responsabilidade e muita cobrança em cima de tudo isso, a gente tem que tá justificando tudo. (D8)

O trabalho docente não é só sala de aula. Então quando a gente fala da precarização é porque ao assumir outras atividades que são invisíveis, que as pessoas não sabem, a gente está perdendo, entre aspas, tempo para preparar, para estudar, para orientar, e aí você vai fazendo isso nos espaços que sobra, e nesses espaços que sobram, quando você pensa que não, você não tem mais sábado, você não tem mais domingo. (D9)

Aí no programa de pós-graduação você tem que produzir, e você tem que ter pesquisa, você tem que estar orientando, você tem que ter sala de aula, você tem que fazer a extensão. Então pra quê? Pro programa ser bem avaliado? Então é um processo que você observa no caso da pós-graduação que vem de uma diretriz, de uma política da CAPES que nos programas aqui temos que nos rebolar nos 50 para atender os critérios da CAPES que avaliam a pós-graduação da UFPI igual à das universidades de ponta, sem perceber as especificidades. (D9)

Acredito que sim. Na medida em que nós tivemos aumento de oferta de vagas, tivemos de certo modo pressão para que fosse implementada a pós-graduação (...). Tudo isso implica; você acha que isso não vai mexer na relação professor aluno; na quantidade professor que tem? Certeza; a expansão do número de vagas não correspondeu à quantidade de professores contratados (D5)

Quanto ao aumento da carga horária, eu acredito que sim, ainda na gestão passada nós tivemos um aumento da carga horária pra 20h em sala de aula né, com a redução de 4h00 para quem tinha projeto de extensão e acredito que tem uma redução para quem tem cargo administrativo né, ao mesmo tempo há uma exigência de responsabilidade porque o volume de trabalho acaba aumentando, no caso do curso (do nosso curso)a gente é muito multivalente ou polivalente né, porque no meu caso eu ministro aula nesse semestre de (várias e diversificadas disciplinas) e TCC. (D6)

As falas tendem a corroborar com os números na seguinte condição: os itens do Quadro I, vistos isoladamente, aparecem com percentuais relativamente baixos, uma vez que o parâmetro temporal é a semana ou o período. Nas entrevistas eles se juntam e mostram a dimensão de todo o trabalho docente envolvendo todas as atividades, incluindo aquelas que comumente não são computadas pelos sistemas como horas trabalhadas, o trabalho docente adquire uma dimensão quantitativa e um nível de responsabilização ampliados, assim como

postulam os docentes em suas falas. O que inicialmente parece pouco visualizado isoladamente, organizado em um só corpo homogêneo ganha outra dimensão.

A importância das narrativas está justamente no fato de que os interlocutores funcionam como condensadores de todas as horas e atividades ocupadas com a docência. Por isso, só eles, os docentes, podem falar do que o trabalho significa em suas vidas, o que ocorre entre uma atividade e outra, quantos horas de espera ou de compressão de minutos para que caibam todas as tarefas que coordenar um projeto ou um programa requer. As narrativas, ao tempo em que dão sentido aos dados, juntam os números e dados em suas falas, trazem para a cena uma concepção de trabalho docente no Magistério Superior hoje muito mais robusta e intensa.

Nesse sentido, os sistemas que usam apenas a quantificação de horas trabalhadas dificilmente poderão abarcar toda a complexidade do trabalho com pessoas em um lugar que é a expressão material de conquistas e de realização de sonhos dos sujeitos da prática educativa. Não à toa em todas as falas perpassa o nível de comprometimento dos docentes com a instituição e com suas demandas e mesmo aqueles que não expressaram verbalmente, deixaram antever satisfação pelo lugar que ocupam na academia, como eles mesmos dizem “são fruto de muito estudo e dedicação à docência”, além do profundo respeito e responsabilidade pelo que fazem.

E apesar de por quase unanimidade expressarem a existência de intensificação do trabalho, quando alguns inclusive associam a *intensificação* à *precarização*, nem todos os entrevistados concordam que o trabalho aumentou quantitativamente, mas concordam unanimemente em que há pressão e tensão pela responsabilização e diversificação de tarefas no somatório com outras atividades que foram com o tempo se juntando às já existentes, tanto para o docente de graduação quanto para o docente de pós-graduação.

Quando Sguissardi e Silva Junior (2009) diferenciam o lugar do professor de graduação e o lugar do professor da pós-graduação pelo nível de envolvimento de ambos no cômputo geral das atividades docentes, eles estão a dizer que além dos fatores de ordem psicológica pelas responsabilidades que os professores têm com o estudante da pós-graduação, assim como com o programa e com a instituição, tem a questão da avaliação externa. Na graduação, esta avaliação seria externa, tanto pelo ENADE como pelo INEP/MEC, mas também interna, com maior controle do processo por parte do professor, diferente do que ocorre na pós-graduação, na qual a natureza do trabalho sai totalmente do domínio do professor, em razão da avaliação ser predominantemente externa.

Essa questão foi trabalhada por Sguissardi e Silva Junior (2009), em pesquisa que ambos realizaram sobre trabalho docente, sobre a qual já nos referimos anteriormente, inclusive

aparece em depoimentos de docentes entrevistados pelos pesquisadores. A pesquisa foi sobre intensificação do trabalho. Eles pesquisaram sete das maiores IFES do Sudeste brasileiro, como mostrado na Introdução da presente tese. Em uma das entrevistas, um docente diz “você, na pós-graduação, você é vulnerável a uma total e brutal avaliação externa” -, atingindo todas as atividades desse nível: orientação, captação de recursos (“e que tem que mostrar resultado a qualquer preço”), publicações, etc”. (2009, p. 177, destaques dos autores). Ainda sobre o tema outro docente entrevistado pelos pesquisadores considera que:

Na verdade, a sua avaliação, ou a sua autoavaliação pouco influem no seu desempenho. O professor pode estar achando que está trazendo um trabalho muito bom, mas, se os entes externos não têm essa percepção, seu trabalho vai por “água abaixo”. O fato de a avaliação ser externa traz todo esse grau de estresse, que agrava o sofrimento psicológico do professor (2009, p. 177).

Um dos nossos entrevistados, referindo-se à avaliação, acentua

Mas isso tem um reflexo, o que é decidido em termos de avaliação tem um reflexo no trabalho dos professores que para se manter na pós-graduação, porque de certa forma dá um status para ele se manter, ele termina tendo que trabalhar muito, termina tendo que estudar, fazer artigos, participar de bancas, não é fácil essa engrenagem que se montou da pós-graduação e isso intensifica realmente o trabalho do professor (D4).

No estudo citado, Sguissardi e Silva Junior (2009) chegaram à conclusão que o professor que atua na pós-graduação submete-se a uma série de exigências com repercussões na avaliação trienal dos programas aos quais estão vinculados. Dentre essas exigências, além do comprimido tempo de pesquisa e de orientação, ele se depara também com a “obrigação” de

a) Produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editora de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas (2009, p. 43)

Acentuam ainda os pesquisadores ser de grande importância para a instituição que esse professor obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, que ele profira palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; “sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade, em face da também crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda” (2009, p. 43), acrescentando que

Por outro lado, as notas atribuídas aos programas instituem uma concorrência pelos recursos financeiros. Instaura-se verdadeira competição entre os pesquisadores de uma mesma área. Acirra-se a pressão sobre eles, sobre seus orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica (afetando aí os alunos da graduação que, eventualmente, pretendem seguir a carreira acadêmica) e sobre a própria coordenação, além de propiciar uma quase “caça às bruxas” interna aos programas, segundo uma pseudo-racionalidade que pode interferir na formação do pós-graduando ou do graduando (SGUISSARDI e SILVA JUNIOR 2009, p. 48)

Obviamente que como se trata de universidades federais, constituintes de um mesmo subsistema, o de educação superior, os professores se vêm envolvidos com os mesmos regramentos de agências de fomento e pelo produtivismo. Seja da graduação ou da pós-graduação, todos são submetidos à mesma lógica. Daí compreendermos por que na nossa pesquisa a maioria dos entrevistados citou como fatores estressores, conseqüentemente intensificadores do trabalho, a pressão provocadora de tensão pelos condicionamentos e critérios que são colocados como obrigatoriedade, sob pena de sofrerem execração e isolamento por parte dos próprios colegas e, uma vez que são eles que estão nos postos administrativos como encarregados dessas demandas, e no limite, não progredir na carreira. Trata-se de uma política de cooptação que desagrega quando se precisa de soma, como diz Lemos,

Ao cooptar uma parcela dos professores (os “excelentes”, nota 7), o Estado fragiliza a organização coletiva e descaracteriza o papel político do professor, que passivamente assume o papel de “observador crítico”; quando intensifica o trabalho com demandas periféricas à docência, deixa-o sem tempo para o lazer e para a vida cultural, constituindo, assim, uma organização do trabalho que facilita o adoecimento e a alienação. (2014, p. 118)

As responsabilidades com tarefas administrativas e burocráticas, preenchimento de documentos, cobranças para participação em editais aparecem em destaque nas falas como mecanismo de tensão. No entanto, há narrativas que expressam outra percepção. Embora não se distanciem da compreensão de que houve ampliação das demandas, enquadram os excessos como algo que naturalmente ocorre com o trabalho em uma instituição que se dinamizou com o tempo e precisou ampliar suas demandas e avaliam a dimensão do trabalho docente hoje como um fato inexorável diante da expansão das IFES, naturalizando a relação do trabalho ao vício e ao prazer,

Embora eu trabalhe muito, eu trabalho muito por um prazer e por um vício mesmo, até pela nossa própria formação, que adquirimos. Nós que tivemos uma formação que não tinha internet, de quando não tinha watszap, facebook. E como não tinha lazer, a gente acabava indo para o trabalho. Acho que tem

uma geração aí que tem mais ou menos essa performance. Então, eu trabalho mais por isso (D7)

Mas era de se esperar que houvesse aumento das coisas pra fazer, de responsabilidades, com a dinamização da universidade depois da expansão ..., né? (...)Faz parte.. Tudo tem retorno. (...) Agora, que o clima é outro em uma universidade maior ..., sem dúvida! A UFPI era uma coisinha de nada, poucas pós-graduações antes da expansão. Agora todo mundo tem que produzir, fazer extensão, se quiser progredir. Não vejo isso como intensificação; mas como qualificação (D9).

Eu ministro as disciplinas no limite que eu acho satisfatório, eu não vejo como dar menos do que isso, tenho internet, eu venho para cá e tenho todas as condições de trabalho” (D2).

Costumo dizer que trabalho de domingo a domingo, mas eu não diria ser um trabalho não prazeroso, é um trabalho prazeroso, porque tenho objetivos, eu gosto do trabalho que faço mas, com certeza, passa das 40h semanais se você for olhar, mas eu não me queixo desse excedente; (...)tenho 62 anos e de Universidade tenho mais de 30, mas quero passar até os 70 trabalhando, se tiver condições, pois é o que eu gosto de fazer. (D4);

Então, quando eu entrei aqui na universidade eu já vinha desse processo de exigência, então, eu mesmo meio que adotei isso para minha vida, então eu não sinto essa intensificação porque eu sempre tive (...), eu, particularmente, sempre trabalhei muito nessas três linhas e eu sempre tive uma carga horária elevada; eu nunca senti assim muito impacto quanto a isso não (D10)

(referindo-se à reestruturação/expansão): Se ela aumentou o número de estudantes, obviamente que aumentaram as atividades e as responsabilidades; a universidade não é a mesma. Nossa responsabilidade triplicou, do ponto de vista de que estamos recebendo indivíduos que entram na universidade sem um embasamento, sem uma base. É a nossa responsabilidade como formadores é muito grande porque nós temos que formar esse indivíduo e isso é uma responsabilidade e tanto porque a gente tem que formar um profissional para o mercado de trabalho (D11).

Para alguns, ser docente tem um significado de utilidade social (inclusive também para dois dos depoentes - D4 e D7 - já citados), pois compreendem que a reestruturação/expansão, que redimensionou o trabalho docente objetiva (quantidade) e subjetivamente (maior comprometimento e responsabilidade com novas demandas), apenas colocou a instituição em um patamar mais alto, aproximando-a das grandes universidades, enquanto os docentes não podem fugir disso. Em algumas passagens percebe-se a forte relação que os docentes estabelecem entre trabalho e vida, parecendo não haver separação entre ambos. É quando a identidade docente se confunde com o papel que a instituição desempenha na vida profissional e pessoal, condição que extrapola questões institucionais, transformando-se em projeto de vida, que é único e tem a ver com a história e formação de cada um/uma.

Sguissardi e Silva Junior (2009) constataram nesse item “a “indissociação” do tempo e espaço pessoais e de trabalho. É o trabalho que extrapola o campus e invade a convivência familiar e a vida pessoal. Para os pesquisadores, diferente do que ocorre com na maioria das profissões, o trabalho nas IFES tende a ser uma jornada de trabalho de três períodos e de uma semana de seis dias e, às vezes, até de sete dias, o que se agrava quando pensamos a dupla ou tripla jornada das professoras-pesquisadoras.

Para as docentes, além do trabalho inerente à carreira docente, existem também as tarefas de natureza doméstica, como cuidados os filhos e com pessoas idosas da família, tarefas historicamente também entregues às mulheres. Sguissardi e Silva Junior (2009) analisam que o tempo integral de 40 horas e a DE poderiam aproximar o dia-a-dia de trabalho do professor das Ifes do regime de trabalho de profissionais de nível superior de outras profissões que têm jornada de efetivas 40 horas. No entanto, dizem que essa semelhança não vai além das aparências,

Aqui se põe, novamente, a equivalência entre o tempo da universidade e o tempo da economia em sua nova configuração. As atividades típicas do professor-pesquisador – ensino de graduação e pós-graduação, com preparação de aulas, leituras e correção de materiais escritos pelos alunos, preparação e correção de provas; orientação de dissertações e teses e tarefas inerentes; realização de pesquisas de natureza diversa; produção de trabalhos para eventos científicos, de artigos para revistas, de livros e seções de livros; o trabalho com as editoras, etc. (2009, p. 234)

A naturalização das situações de intensificação em algumas falas soa como se as atividades e responsabilidades com outras tarefas sempre existissem, por isso não causam o efeito da intensificação. No entanto, tanto nos questionários, como nas entrevistas, a abrangência das atividades visíveis e invisíveis e o profundo comprometimento de horas de vida com o trabalho revela tensão e intensificação, uma vez que o tempo declarado extrapola em muito a carga horária para a qual foram contratados, chegando a subtrair tempo que deveria ser ocupado com outras atividades, como por exemplo o convívio com familiares. Para Sguissardi e Silva Junior,

[...] o formalismo abstrato da carreira do professor universitário contratado para o exercício da docência, pesquisa e extensão, mas que, em face da realidade atual das políticas públicas derivadas da reforma do estado e do subsistema de educação superior. Vê-se compelido à complementação salarial e à ideologia do *produtivismo acadêmico*, produzida pela burocracia estatal e, hoje, um dos pilares centrais da cultura universitária. O professor-pesquisador já a incorporou de tal forma que, para ele, tornou-se natural não ter tempo para o lazer, para a família, para o legítimo, necessário e humano descanso do final

de semana. Seu trabalho converteu-se em sua droga cotidiana, sua paixão. Muitos trabalhos ou “obrigações” de ofício, tomados messianicamente como missão, têm levado os professores-pesquisadores à exaustão, isolando-se de sua própria família (2009, p. 44-45).

Nos depoimentos ouvimos relatos como os que seguem:

Nossa! Isso é cotidiano. Isso interfere sim na minha vida pessoal, familiar também, porque a gente termina levando muito serviço para casa porque as 8 horas diárias não dá conta. Na realidade, eu não passo 8 horas, porque eu chego 7 horas e normalmente saio às 18 e muitas vezes já saí daqui às 22, 23 horas. Sempre extrapola o tempo (D11)

Com certeza. Esse é o dia a dia da gente. Há interferência na vida familiar. Você não passa um sábado, um domingo sem ter que ler dissertações, teses, sem ter que dar parecer, responder a revistas. Você tem uma infinidade de atividades após seu horário de trabalho na universidade (D8).

Sobre interferir na vida pessoal, não deixa de ter, como a gente termina levando trabalho pra casa, termina interferindo na nossa rotina, mas assim, como essa intensificação do meu trabalho já ocorreu com os meus filhos maiores isso é mais atenuado, mas quando isso ocorre quando professores tem famílias em crescimento talvez isso seja muito problemático porque realmente quem tá na pós-graduação tem um plus a mais de trabalho. (D4)

Obviamente que quem trabalha com ensino, principalmente com pesquisa muitas vezes trabalha além do expediente aqui. E isso já aconteceu muito, interfere na minha vida pessoal... antes eu não sabia trabalhar bem esse tempo, hoje já tenho um controle maior, então muitas coisas que eu faço aqui na universidade, em casa eu dou um tempo determinado para fazer e a partir de um certo tempo eu não trabalho mais com as coisas da universidade, vou fazer outras coisas que estão relacionados à minha família ou trabalhos voluntários (D10)

Alguns relatos denotam uma certa naturalização ou aceitação das situações intensificadoras, mesmo aqueles seguidos de críticas. A prática intensificada se tornou um costume. Mesmo não aparecendo, isoladamente, como fator de intensificação, tal a forma como já foi incorporada ao dia a dia da docência, pensada no conjunto ela aparece intensificada, como já comentamos.

Nos dois grupos de depoimentos analisados: intensificação e interferência desta na vida pessoal e familiar, fica atestados como elementos intensificadores o trabalho associado à tensão causada pelo somatório de novas tarefas às antigas, criadas, senão no bojo da reestruturação e expansão da universidade, mas como subsidiárias das políticas para a educação superior, inclusive a reestruturação e expansão dos anos 2008 a 2012. Segundo os entrevistados, as condições de intensificação aos poucos foram-se estabelecendo de forma “sorradeira”, por isso

pouco visualizada, uma vez que muitas das “novas” tarefas não entram na contagem de horas trabalhadas pelos instrumentais de avaliação da instituição.

Por isso, Lipp (2002), citada por Lemos (2011), destaca entre os fatores estressores do professor que atua na pós-graduação tarefas administrativas, como elaboração de currículos, relatórios e projetos, excesso de informação, demandas tecnológicas e invasão do trabalho no horário de descanso. Afirma que “são teses para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa, computadores portáteis que acompanham o professor e garantem o seu trabalho no horário de lazer” (LIPP, 2002, p. 60 apud LEMOS, 2011, p. 109).

Trata-se de um trabalho que não termina no final do dia, tampouco no último dia útil de aulas na semana, transformando-se em empecilho para outras vivências, como por exemplo, ter condições de refletir sobre a dimensão, o sentido e o significado do trabalho na cultura universitária competitiva e produtivista que está sendo criada no bojo das permanências e das transformações levadas a efeito pelos próprios sujeitos que a fazem cotidianamente. Muito pouco tem sido percebido do que foi acrescido e quais as consequências do que foi acrescido para a saúde e para a vida, como também em termos de ganhos financeiros. Ou seja, o que essas novas tarefas trouxeram em termos de ganhos do ponto de vista da qualidade de vida?

A questão da captação de recursos via concorrência em editais para eventos e para a pesquisa emerge como um dos itens estressores e de intensificação do trabalho, pois dele advém a grande demanda do preenchimento de formulários que geralmente são exigidos para participação nesses editais editais, conseqüentemente para prestação de contas, geralmente com prazos exíguos. Essa situação, segundo Lemos

emerge com o papel do professor de “captador de recursos” ao sistema educacional do governo, mas externo à universidade. Implica a agregação de uma série de atividades administrativas ao trabalho docente, para os quais o professor não conta com apoio em termos de recursos humanos por parte da universidade, causando um excessivo envolvimento com atividades-meio que, muitas vezes, concorrem com o desenvolvimento da pesquisa e do ensino em si mesmos. (2011, p. 113, aspas da autora)

Referindo-se também ao professor “captador de recursos” como fomentador da intensificação, D7 compartilha o seguinte:

Tem um outro modo, que eu acho que pior ainda e que é muito comum dentro da universidade, é tipo: “eu vou prestar serviço de dois meses; eu vou dar um curso (em uma faculdade privada)”, pois existe uma Resolução que me garante isso. Então, se a pessoa der dois cursos por ano, ela não precisa de

ir para a luta sindical para melhorar salário. (tipo, se mata de trabalhar, mas o pessoal, individual, ela resolve). Isso. Foi um processo que foi aos poucos se instituindo formando uma nova cultura dentro da universidade, e quem tá chegando não conhece isso.. À professora que vende o serviço para a Santo Agostinho ou seja para onde for é que é feito o convite a ela e não à instituição. Então, você tem uma total individualização dos processos. (D7). Eu tenho um bolsista de iniciação científica, eu tenho que apresentar projeto CNPQ, da FAPPEPI, buscar financiamento, é uma realidade que eu acho assim: as coisas estão dispostas e qualquer um que tem o doutorado pode conseguir o que eu consegui, não foi ninguém que me deu, eu trabalhei eu tenho uma carga horária igual aos outros. (D2)

Corroborando, eis o que diz Zabala (2004) citado por Lemos (2014)

Além do ensino, pesquisa e extensão, atualmente, novas funções agregam-se a estas, as quais tornam o exercício profissional mais complexo. Trata-se do “business”, ou seja, a busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas; e as “relações institucionais” com outras universidades, empresas e instituições, buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional. (ZABALA, 2004 apud LEMOS, 2014, p.98)

Ou seja, além de contribuir para engordar de atividades progressivamente o trabalho de todos, pois o que é introduzido como novidade acaba se transformando em regra, o docente que busca recursos (e não é opcional, porque há cobranças internas e externas) intensifica seu próprio trabalho. A questão posta não é dizer se isso é certo ou errado, mas deixar claro que isso contribui para a intensificação do trabalho. No caso da captação de recursos externos em parceria com empresas privadas, além da intensificação, o docente cai em outra situação contraditória, que é contribuir para o processo de privatização da universidade.

Autores como Americano Costa (1999), citada por Lemos (2011, p. 113), chamam atenção para o conteúdo privatista dessas iniciativas, que para ele já estão ferindo o princípio constitucional da gratuidade do ensino (Artigo 205-IV) e LDB (Art. 3 VI). Seguindo esse pensamento, Lemos enfatiza que “na medida em que critérios objetivos, padrões e prazos são definidos pelos clientes e não pelos pesquisadores, a autonomia universitária se transforma em heteronomia” (2014, p. 98). Dessa forma, a corrida para obtenção de recursos, além de fator de intensificação também fomenta a privatização, como enfatiza Lemos

A quantidade de formulários a serem preenchidos para obtenção de recursos e prestação de contas, dentro de prazos exíguos, constitui uma dimensão que emerge com o papel do professor de “captador interno de recursos” ao sistema

educacional do governo, mas externo à universidade. Implica na agregação de uma série de atividades administrativas ao trabalho docente, para as quais, o professor não conta com apoio em termos de recursos humanos, por parte da universidade, causando um excessivo envolvimento com atividades meio que muitas vezes concorrem com o desenvolvimento da pesquisa e do ensino em si mesmos. O processo de expansão das universidades federais, o Reuni, aumentou o número de alunos e de professores, e não aumentou proporcionalmente o número de servidores, o que tem ocasionado uma sobrecarga para os professores, obrigados a desenvolverem atividades administrativas. (2014, p. 98)

Também para Sguissardi e Silva Junior, as mudanças no trabalho docente que causam intensificação não são fruto apenas da ampliação da carga horária letiva, dado o novo índice da relação estudante/professor, inclusive, uma das metas pétreas do REUNI, nem da multiplicação dos cursos de pós-graduação, tampouco da produção intelectual,

mas de uma série de outras atividades decorrentes dessa produção, assim como do novo patamar de qualificação dos professores-pesquisadores, conforme as demandas estruturais decorrentes do movimento de mundialização do capital. Entre essas, destacam-se a participação em eventos científicos, a emissão de pareceres sobre projetos, (demandas das agências de fomento, sobretudo), e sobre a produção intelectual a ser publicada, além de uma gama variada de serviços, de assessoria e de consultoria, a empresas e entidades públicas e privadas (2009, p. 167)

Ambos afirmam que a multiplicação dessas atividades e serviços são parte do novo formato de universidade, que tem como parâmetro as diretrizes vindas das agências reguladoras e de fomento. Para os autores citados, um projeto de pesquisa financiado, com ou sem patrocínio oficial, “implica ‘obrigações’ de serviços extras, dificilmente quantificáveis, mas que resulta em profundas mudanças no processo científico-acadêmico e em concomitante intensificação do trabalho” (2009, p. 167).

Apontam também como outro fator de intensificação do trabalho o fato de a prática universitária obedecer a padrões externos, não gerados em práticas autônomas, “mas em mandatos heterônomos de agências, entidades, órgãos públicos ou empresas privadas, demandadas de ‘serviços’ e definidores, igualmente, de ritmos e prazos. E os tempos do ensino, da aula, da orientação na graduação se encurtam, mingam” (2009, p. 172), ao tempo em que avaliam que

As características do atual estágio da acumulação capitalista e da reforma do Estado que priorizam seu polo privado/mercantil, e a reforma real que transmuta a universidade em uma organização/empresa de serviço, formadora de profissionais impregnados da sociabilidade produtiva requerida pelo

mercado, exigiriam do processo científico-acadêmico e de trabalho nas Ifes tanto o individualismo quanto a competitividade. Estas são qualidades típicas e imprescindíveis da empresa e do processo de produção capitalista. (2009, 181)

Aqui também se verificou a naturalização das situações vividas e vimos que, colocadas como parte inerente das mudanças, esta atitude diante do real vivido escamoteia uma realidade estressora e não compatível com os princípios da universidade, constituindo contradição. Atentos a essa questão, Sguissardi e Silva Junior (2009) relatam que

Numa universidade cada vez mais impregnada da cultura ideológica do produtivismo acadêmico, traço marcante em especial da pós-graduação – que, como defende como hipótese nesse estudo, vai-se tornando o polo disseminador da efetiva reforma universitária -, o individualismo e a competição adquirem proeminência e tendem a ser naturalizado” (2009, p. 180).

O mesmo ocorre em relação às doenças relacionadas à atividade laboral. Na presente pesquisa, como já mencionado, foi verificado que 54,2% dos docentes que responderam o questionário já foram acometidos por alguma doença causada pelo trabalho e as doenças mais citadas foram stress e problemas de garganta. Segundo Christophe Dejours,

Falar da saúde é sempre difícil. Evocar o sofrimento e a doença é, em contrapartida, mais fácil: todo mundo o faz. Como se, a exemplo de Dante, cada um tivesse em si experiência suficiente para falar do inferno e nunca do paraíso. Apesar de tudo o que se pôde dizer e escrever sobre a infelicidade, sempre há o que descobrir neste domínio. Curioso paradoxo, que dá, definitivamente, à Vivência alguns passos de vantagem sobre a Palavra. (1987, p.11)

E foi na vivência dos docentes na UFPI que fomos buscar conhecer essas questões, quando nos deparamos com depoimentos como

Sobre doença, acredito que não tive nenhuma doença relacionada ao meu trabalho na Universidade, acho que alguma doença que surgiu foi da vida mesmo, mas não relacionada ao meu trabalho. [...] Mas para mim não tem sido um problema, lógico que eu tô agora começando a ter problema de coluna e isso começa a afetar um pouco até a minha capacidade produtiva. (D4)

Não, não, sofri assédio moral nem tive “ainda” nenhuma doença relativa a trabalho. Espero não ter. (D5, grifo nosso).

Já sofri assédio moral e político, perseguição política e ameaças, inclusive eu fui acometida de uma doença, assim, depressão, vontade de pedir exoneração da instituição (D6)

Por conta exatamente da carga de responsabilidades eu tenho problema de enxaqueca; a carga de stress muito grande me leva também à labirintite. (D11)

Olha, assédio não, mas doença, eu já tenho hipertensão e isso se agudiza muito com o excesso de trabalho, perda de sono, de noites de sono por não ter conseguido cumprir determinadas responsabilidades e acaba ficando doente; tenho crises de hipertensão (D8)

A hipótese de Dejours (1987) é de que a organização do trabalho em certas situações dadas exerce sobre o homem uma ação específica com impacto no aparelho psíquico, fazendo emergir um sofrimento que o autor atribui “ao choque entre uma história individual, portadora de projeto, de esperanças e de desejos, e uma organização do trabalho que os ignora” (DEJOURS, 1987, p. 133) transformando-se em uma porta de entrada para doenças. Como explica o autor,

Esse sofrimento, de natureza mental, começa quando o homem, no trabalho, já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torná-la mais conforme as suas necessidades fisiológicas e a seus desejos psicológicos – isso é, quando a relação homem-trabalho é bloqueada. A forma de que se reveste o sofrimento varia com o tipo de organização do trabalho. (DEJOURS 1987, p.133)

Se por parte de alguns poucos houve dificuldade em assumir adoecimentos e que estes resultam do trabalho, maioria expressou ter ficado doente tanto pelo excesso de trabalho como pela abrangência das responsabilizações, exigências e cobranças para estar em muitos lugares e em muitas atividades. No artigo “Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior”¹¹⁰, Pizzio e Klein esclarecem que

Como consequência desse aumento da competitividade, observa-se, por um lado, o enfraquecimento da solidariedade entre os docentes, e de outro o surgimento de diversos sintomas institucionais como estresse, acidentes de trabalho, absenteísmo, adoecimento, presenteísmo, queda da produtividade, reclamações sobre produtos e serviços de baixa qualidade, entre outros. (2015, p. 151)

¹¹⁰ Para maior conhecimento, consultar **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n°. 131, p. 493-513, abr.-jun., 2015. Acesso em 06 maio de 2019.

A análise acima nos levou a perceber que produtivismo, competitividade e doenças laborais se interconectam, intrínseca e subliminarmente, afetando o que conhecemos como relações interpessoais nos locais de trabalho. Isolados têm um efeito, juntos aprofundam o conteúdo estressor de cada um, contrariando a perspectiva de trabalho que produz relações sociais, subjetividades e realização de desejos e emancipação humana. Quando em vez disso o trabalho produz competitividade passa a ser fonte de opressão, mal-estar e doenças. Para Sguissardi e Silva Junior,

O produtivismo acadêmico já se pôs tanto nas relações desenvolvidas no cotidiano das Ifes e concretizadas na prática universitária que parece ter assumido a “Síndrome de Chantecler”: um galo fadado a cantar por toda a vida para que o sol raie. Dito de outra forma, a ideologia do produtivismo acadêmico já se enraizou na instituição e no professor pesquisador. Ou ainda, lembrando Lutero, analisado por Marx no ‘Terceiro manuscrito’ (1991, 163), cada fiel tem um pastor dentro de si. (2009, p. 229)

As doenças laborais mais citadas pelos docentes entrevistados, como já citado, foi o stress e doenças da garganta, ambas aparecem associadas à intensificação do trabalho. Análise fundamental para compreensão dessas situações que marcam o cotidiano da prática docente é feita por Lemos (2014), referenciada em Dejours (1987) e Marx (1844), quando esclarece que

do choque entre um indivíduo dotado de uma história personalizada, de uma identidade e a organização do trabalho, portadora de uma injunção despersonalizante, onde o desejo do capital se sobrepõe sobre o desejo do trabalhador, emerge uma vivência de sofrimento psíquico. Para o autor, o comportamento condicionado e o tempo recortado pela organização do trabalho formam uma verdadeira síndrome psicopatológica que o operário, para evitar algo pior, se vê obrigado a reforçar, tornando-se o artesão do seu próprio sofrimento. Dejours (1987) considera que a pressão organizacional geradora de um sofrimento psíquico não permite que ele seja revelado em termos de ansiedade ou cansaço, ou qualquer outro sintoma de natureza mental, mas apenas físico, que é o aceitável. Segundo o autor é só retirar a pressão que o sofrimento desaparecerá. A alienação, no sentido psiquiátrico é equivalente ao conceito marxista dos manuscritos de 1844, que seria a substituição da vontade própria do sujeito pela do objeto. Nesse sentido, passaria pelas ideologias defensivas onde o sujeito acabaria por confundir seus desejos próprios com a injunção organizacional que substitui seu livre arbítrio. O indivíduo acabaria por tolerar tudo sem fazer triunfar sua própria vontade. A organização do trabalho seria o veículo da vontade de outro, a tal ponto poderosa que, no fim, o trabalhador se sente habitado pelo estranho. A alienação seria uma verdade clínica que, no caso do trabalho, toma a forma de um conflito onde o desejo do trabalhador capitulou frente à injunção patronal. (LEMOS, 2014, p. 96-97)

O tempo de vida gasto com tarefas da docência fora do local de trabalho, em casa ou em outro lugar, mostrou-nos bem como se dá a capitulação do trabalhador da docência à vontade

do outro. O fato de se sujeitarem a viver e a produzir mediante regras estabelecidas externamente, como as emanadas das agências de fomento à pesquisa e à produção acadêmica, tema já apresentado nesta seção, seriam suficientes para caracterizar essa captação não tivéssemos outros exemplos de intensificação.

Retomando a problemática do tempo real dedicado à docência, ou seja, as “horas efetivamente dedicadas às atividades docentes”, percebemos que o tempo gasto fora do tempo contratado tem se mostrado o grande vilão desagregador das relações familiares e de adoecimentos, assim como dizem Sguissardi e Silva Junior, “que a invasão do lar pelas tarefas universitárias afeta as relações familiares é um fato implícito e, muitas vezes, explícito na maioria dos depoimentos a respeito do tema” (2009, p. 237).

Dejours esclarece isso a partir do debate sobre as estruturas do tempo fora do trabalho. Para ele, “o tempo fora do trabalho não seria nem livre e nem virgem, e os estereótipos comportamentais não seriam testemunhas apenas de alguns resíduos anedóticos. Ao contrário, tempo de trabalho e tempo fora do trabalho formariam um continuum dificilmente dissociável”. (1987, p.46). Levar trabalho para casa passou a ser rotineiro, por isso dificilmente visto como excesso, mas apenas como um mal necessário frente a grande demanda de tarefas que o envolvimento acadêmico requer.

Diante do que vemos discutindo, consideramos necessário que comentemos duas medidas tomadas por reitores da UFPI, sendo a segunda uma reedição da primeira, ocorrendo em tempos diferentes e pela ação de reitores diferentes, mas cumprindo o mesmo papel em relação ao trabalho docente, uma vez que incidem sobre a carga horária docente. A primeira foi em 2009, a segunda em 2018.

Em 2009, o reitor da UFPI Luís de Sousa Santos Junior fez publicar o Ato da Reitoria 538/09, que tirava dos chefes de Departamentos e Diretorias de Centros a prerrogativa de fazerem as ofertas de disciplina, redistribuindo a carga horária dos docentes. Uma das justificativas era que a oferta deveria passar para o setor de recursos humanos da reitoria, seguindo Regimento Geral da UFPI, medida que deveria começar já no primeiro período de 2009.

À época, o Site Cidade Verde¹¹¹, sistema de comunicação bastante conhecido em Teresina, capital do estado do Piauí, publicou, em 27 de abril de 2009, matéria sobre a repercussão do Ato entre os docentes, diz o veículo de informação:

¹¹¹ Ver matéria completa: Professores da UFPI reagem e não acatam ato da reitoria em: <https://cidadeverde.com-noticias-professores-da-ufpi-reagem-e-nao-acatam-ato-da-reitoria.Redacao@cidadeverde.com> - Acesso em 28/07/2018 -

Com auditório lotado, os professores da UFPI se reuniram em Assembleia Geral na última sexta-feira à noite, na qual o ponto de pauta principal foi o Ato da Reitoria 538/09 que tira prerrogativas dos Chefes de Departamentos e Diretores de Centros da Universidade de fazerem ofertas de disciplinas, redistribuindo a carga horária dos docentes, conforme o Regimento Geral da UFPI. Segundo o Ato, baixado em 02 de abril, uma das justificativas do reitor Luís de Sousa Santos Júnior é que a oferta deverá passar para o setor de recursos humanos da reitoria, de forma a atender as necessidades da oferta de disciplinas a partir do primeiro período letivo de 2009. A Assembleia contou com a participação de professores de outros campi, como o de Picos, e também com professores aposentados, revoltados com a decisão monocrática do reitor (SITE Cidade Verde: Piauí/Teresina, 2009)¹¹².

No entanto, segundo a matéria, por votação unânime, os docentes deliberaram em assembleia contra a medida e ainda votaram outras ações contra o Ato como, obviamente, o seu não acatamento. À época, muitos professores se manifestaram em tom de desabafo, pedindo mais dignidade. Algumas falas bastante efusivas mereceram transcrição no referido site, momento em que se expressaram nos seguintes termos: “Vamos dizer não a esse ato que fere os princípios da moralidade interna na nossa universidade, até porque tem departamento que não está cumprindo o mesmo”, disse o professor Mário Ângelo de Meneses, do Departamento de Geografia; “Se esse ato vigorar mesmo, a UFPI caminhará para se transformar em escolão. Os professores ficarão cada vez mais sem tempo para se dedicar à pesquisa e extensão, já que ficarão sobrecarregados com excesso de carga horária de disciplinas e se dedicarão menos ainda às demandas dos alunos. Nenhum ato pode representar tamanho desrespeito aos professores”, criticou a professora Marlúcia Valéria da Silva, do Departamento de Serviço Social.

O professor José Lins Duarte, do Departamento de História do campus de Picos, relatou na matéria jornalística que “se o ato vir a vigorar os professores serão prejudicados e impossibilitados de entrarem em programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado”. Por seu turno, o presidente da ADUFPI à época, professor Francisco Cardoso, disse que “em nenhuma universidade federal do país uma medida como essa foi imposta” considerando o ato autoritário e truculento, prometendo que acionaria também a diretoria do Andes. Para o professor Cardoso, “essa e outras atribuições de definir e redistribuir carga horária são de competência dos diretores e chefes de departamentos eleitos democraticamente e não de pessoas de confiança do reitor”. Para ele, tratava-se de um ato criado sem consulta aos órgãos colegiados e que por essas razões já o tornavam sem efeito.

¹¹² Idem

Mais recentemente, em 13/11/2018, o atual reitor, José de Arimateia, reeditou a medida por meio da Resolução 042/2018¹¹³, que dispõe sobre a carga horária dos docentes do Magistério Superior da Universidade Federal do Piauí. De acordo com a Resolução, cada departamento deverá instituir um Quadro de Atividades Docentes, o qual deve ser preenchido por todos os professores, individualmente. Na Resolução, Artigo 10 &4º, consta que “A não apresentação do QAD pelo docente no prazo inicial estabelecido poderá implicar a atribuição integral da hora-aula prevista no Art. 7º, § 2º, inciso I, desta Resolução”. Continuando, a Resolução enfatiza, no Artigo 15, que “o não cumprimento das condições estabelecidas nesta Resolução e da legislação pertinente sujeita o docente às sanções legais estabelecidas” (UFPI/CONSUN, Resolução Nº 042/2018).

A intensificação aqui aparece mais pelo que a medida causa do ponto de vista da pressão para o cumprimento de normas e prazos e por ser mais um formulário a preencher sob pena de sofrer sanções, como posto no texto, do que propriamente pelo documento em si e sua proposta de organização. O diferencial entre as duas medidas é que no segundo momento, pelo fato de não ter reverberado na categoria, ficou o vazio pelo não encaminhamento por parte do sindicato de uma assembleia para tratar do tema com a categoria, como fez a gestão anterior. Se aconteceram discussões, estas ficaram restritas a pequenos grupos nas redes sociais. Talvez por isso tenha sido implantado também sem discussão em campi fora da sede.

O objetivo da implantação do formulário para contagem do tempo e das atividades realizadas por cada docente foi imprimir organização das horas trabalhadas e das atividades. No entanto, visto isoladamente o documento tem um significado, visto no conjunto de outras formas de organização do trabalho, a exemplo o próprio SIGAA, aparece o caráter racionalizador que se sobrepõe ao organizativo. Uma vez preenchido o Quadro de Atividades pelo docente o mesmo somente será validado por uma instância avaliativa composta por professores, com data definida para ser entregue para instâncias superiores às quais é dado o poder de vetá-la, sendo que o docente poderá sofrer sanções caso o Quadro não atinja os pontos requeridos, como se não bastasse os instrumentos que já existem no SIGAA.

Pelo menos dois aspectos chamam atenção do ponto de vista do que a Resolução interfere no trabalho docente para sua intensificação: 1. Gera mais um documento a preencher que prevê sanções; 2. coloca o trabalho docente entre os produtos para os quais existem instrumentos de medida. Como avaliam os docentes, as resoluções sobre carga horária são

¹¹³ Passou a vigorar a partir de 21 de novembro de 2018, revogando as disposições em contrário, em especial, os Atos da Reitoria nºs 538/09, 630/09 e 805/09 e a Resolução nº 82/00 – CEPEX/UFPI

reveladoras de uma racionalização das horas, de acordo com um formato de universidade que vem se moldando, como relata um docente

Nos últimos anos nós temos sido sobrecarregados de atividades e de cobranças e de preenchimento de formulários sobre nossa carga horária prestações de contas e ... um aumento significativo. (D8)

O objetivo sempre foi preencher todas as horas com atividades. É na graduação e na pós-graduação, a exigência de produção e publicações. Sem contar que o nosso trabalho não acaba aqui dentro, sempre levamos pra casa. Às vezes você está em casa, está com a família, mas está ligado em corrigir provas, elaborar avaliações ... e outras coisas do dia a dia (D5).

Como vem sendo discutido, diferente da mercadoria e dos demais trabalhos geradores de mercadoria, na educação, o trabalho docente tem muitas singularidades que prevalecem sobre a relação que resulta em uma mercadoria. No trabalho docente o que há é a relação direta sem intermediação de valores, prazo de validade ou sanções, uma vez sendo a academia um lugar de interação entre pessoas e o conhecimento e não de troca de valores e de quantidades que mereça permanente autoavaliação e vigília. Segundo Bianchi e Braga (2009), citados por Lemos, “os critérios de eficácia quantitativa e monetária são adequados para orientar a aquisição de fortunas, mas apresentam graves problemas quando aplicados à produção de conhecimento e às atividades de pesquisa e ensino”. (2011, p. 111)

Diferente da empresa capitalista, na qual o objetivo maior é a obtenção de lucro por meio da produção e comercialização, na educação a finalidade última deverá ser o ser humano educado, humanizado, sendo esta uma das particularidades do trabalho docente. Do contrário, quanto mais desfavoráveis e competitivas forem as condições em que se realiza o trabalho educativo menores e menos promissoras serão as possibilidades de sair da relação estudante/professor uma dupla formação integral, universal e humana. Dupla pelo fato de o trabalhador da docência também se formar no e pelo que faz, quando se constrói a si mesmo fazendo a formação de outros a partir das condições dadas para o trabalho.

Dessa discussão fica a ideia de que pelo menos duas condições nos parecem claras para que a educação atinja o objetivo de formar humana e integralmente o indivíduo. Primeiro, precisa-se considerar que a relação entre docente e estudante não é igual à relação entre indivíduo e produto, ou seja, dessa relação não é para sair uma mercadoria, no sentido capitalista do termo, porque na educação docente e estudante são sujeitos, seres de vontade. Segundo, os instrumentos de trabalho, incluídos também os ambientes e relações interpessoais, precisam estar adequados aos fins do trabalho educativo, respeitando as individualidades e capacidades

de cada um/uma. Sem condições favoráveis ao desenvolvimento satisfatório dessas relações, cai-se na alienação e estranhamento, termos da literatura marxista geralmente aplicados especificamente ao trabalho dito produtivo, mas que na atual fase de desenvolvimento do capital cada vez mais vêm definindo o perfil dos serviços, entre esses a educação, como já discutido no presente texto.

Na Seção I vimos com Antunes (2009) e Valência (2009) que o trabalho nessas condições favorece o ideário fragmentador, de competição e de racionalização do tempo, enquanto, paradoxalmente, cultua o subjetivismo, que fomenta o individualismo exacerbado “contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social” (ANTUNES, 2009, p. 46). Isso tudo lembra a noção de *toyotismo sistêmico* colocada por Altamira (2001), citada por Antunes (2009), que esclarece ser este um método de apropriação da subjetividade operária que envolve a subsunção de usos linguísticos, comportamentos subjetivos, inclusive os próprios desejos do operário imaterial, que na nova composição de classe em formação se transforma em operário social.

Dourado e Oliveira (1999) também comentam essa faceta do capital, alertando que “o discurso de legitimação dessas políticas assenta-se na ênfase na modernização educativa, competitividade, produtividade, desempenho, eficiência, qualidade” (p. 10), ao qual acrescentamos o discurso do empreendedorismo, expressões do ideário neoliberal que passam a fazer parte também do ideário da docência. Nesse meio é que a burocracia também se transforma em instrumento de captura das subjetividades, é quando os docentes se tornam empreendedores no ramo do preenchimento de cadastros, memorandos, fichas, currículos, etc.

Nesse sentido, embora as condições de trabalho, que Denise Lemos (2014)¹¹⁴ considera terem melhorado em parte, argumentando ter sido reduzida a distância entre planejamento e execução, levando a que os trabalhadores tenham participação em determinados setores, há uma realidade contraditória, uma vez que “a subjetividade produzida continua resultante de uma existência inautêntica e estranhada nos termos do que coloca Antunes” (LEMOS, 2014, p. 95), uma vez que os “‘benefícios’ obtidos pelos trabalhadores têm sido largamente compensados pelo capital, uma vez que o pensar, agir e propor dos trabalhadores estão voltados totalmente para os objetivos intrínsecos das empresas” (ANTUNES, 1999 apud LEMOS, 2014, p. 95).

Por outro lado, os autores também afirmam que a aparência de maior liberdade no espaço produtivo coloca cada vez mais as personificações no trabalho em consonância com as personificações do capital e aqueles trabalhadores que não demonstrarem aptidões (vontade,

¹¹⁴ Ver **Revista Entreideias**, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. Salvador-BA, 2014

disposição, desejo), são substituídos por outros que demonstrem perfil e atributos que permitam aceitar esses novos desafios (ANTUNES, 1999 apud LEMOS, 2014, p. 95), uma contradição que revigora e amplia a intensificação do trabalho, atingindo todos os trabalhadores, independentemente de seu estatuto, definido por Thebaud-Mony e Druck, (2007, p. 18) citado por Lemos (2014, p. 96) pelo aumento e institucionalização da instabilidade e da insegurança, “expressa nas novas formas de organização do trabalho – onde a terceirização/subcontratação ocupa um lugar central – e no recuo do papel do Estado como regulador do mercado de trabalho e da proteção social”(2014, p. 96), um processo que atinge a todos os trabalhadores, independentemente de seu estatuto.

Na visão de Ferraz, as reformas as quais vemos discutindo, de natureza neoliberal, “se encontram saturadas por conteúdos ético-políticos do novo homem-massa, que a atual organização do trabalho tende a gerar” (2008, p. 15), nas quais se empreende uma disputa político-ideológico falseadora do real, enfraquecendo o *ethos* do trabalho em favor do *ethos* do capital. E nesse movimento a burguesia da era da acumulação flexível lança a ideia de que não existem mais trabalhadores e patrões, todos são detentores de determinado tipo de capital, todos vendem alguma coisa, numa ótica que erroneamente coloca os trabalhadores como empresários negociadores de competências e habilidades. Nessa nova concepção de trabalho todos são empreendedores.

Nessa perspectiva, os instrumentos de subordinação do trabalhador são cada vez mais sofisticados e, contraditoriamente ao discurso de modernização, levam o trabalhador a vivenciar cotidianamente uma condição de trabalho intensificada, com características do trabalho intensificado do início do século XX, com impactos significativos do ponto de vista físico e psíquico, constituindo um sofrimento que advém “do choque entre um indivíduo dotado de uma história personalizada, de uma identidade e a organização do trabalho, portadora de uma injunção despersonalizante, onde o desejo do capital se sobrepõe sobre o desejo do trabalhador” (DEJOURS, 1987, p. 43).

Vistas separadamente (como exposto acima) não faz sentido falar em intensificação. Vistas como uma simbiose que se espalha por todas as horas do dia - horas semanalmente trabalhadas em sala de aula, as dedicadas a orientações, à pesquisa e extensão, participação em reuniões, assembleias, conselhos, grupos de estudo, núcleos, horas dedicadas a tarefas que são levadas para serem feitas no convívio familiar - estas sim causam intensificação.

O fato de todas serem práticas do cotidiano e acontecerem em conjunto, mesmo considerando que há períodos em que elas ocorrem em menor proporção e uma e outra não concomitante, compreendemos com maior clareza o que nos fala um dos interlocutores quando

inquirido sobre se há intensificação do trabalho docente e se esta, em existindo, ocorre pelo aumento de trabalho ou mais por tensão no sentido de ter-se instalado um ambiente mais tenso e exigente, dois depoimentos são particularmente interessantes nesse quesito, como seguem

Eu acho que pelos dois. Pelo aumento da responsabilidade e pelo aumento de trabalho também. Mas também a UFPI se tornou mais dinâmica; muitas coisas são colocadas para que a gente resolva e a exigência muito grande no tripé ensino, pesquisa e extensão... o professor tem que fazer ensino, pesquisa e extensão e produzir; as atividades extrapolam o tempo regular e isso é cotidiano, que interfere na minha vida familiar. Na realidade eu não passo somente 8 horas por dia aqui, por que eu chego 7 e normalmente saio às 18 e muitas vezes já sai 22, 23e horas (D11).

Obviamente. Quem trabalha com ensino, principalmente com pesquisa muitas vezes trabalha além do expediente aqui. E isso já aconteceu muito, interfere na minha vida pessoal... antes eu não sabia trabalhar bem esse tempo, hoje já tenho um controle maior, então muitas coisas que eu faço aqui na universidade, em casa eu dou um tempo determinado para fazer e a partir de um certo tempo eu não trabalho mais com as coisas da universidade, vou fazer outras coisas que estão relacionados à minha família ou trabalhos voluntários (D10).

Encerrando as questões relacionadas a horários, procuramos saber também em relação a problemas ou dificuldades de fazer progressão. A pesquisa mostrou que 84,7% dos docentes entrevistados não tiveram problema ou processo indeferido por falta de produção, fora os 9% que disseram já ter tido problema desse tipo e os que disseram não ter atingido ainda o prazo para pedir progressão. Sobre as condições de trabalho, para 48,6% essas condições são regulares, para 35,6 elas são boas e para apenas 10,2% essas condições são ruins, dado que nos desautoriza a concluir que há precarização das condições de trabalho, segundo o que se foi pesquisado e pelos instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho.

Por outro lado, relacionando o grau de satisfação com o trabalho, em que 56,5% declaram-se satisfeitos e 37,3 satisfeitos às vezes e apenas 7,9% não estão satisfeitos, com a insatisfação manifesta, por exemplo, com os salários, observamos a contradição que Sguissardi e Silva Junior explicam a partir da categoria “salário espiritual”, resgatada do relato de um dos entrevistados por eles, que chamou esse tipo de satisfação de “salário espiritual”. Segundo os pesquisadores, a expressão “traduz de maneira bastante precisa o que neste estudo denomina-se como sociabilidade produtiva. A droga que satisfaz, mas que leva o professor-pesquisador, por sua suposta livre vontade, à exploração e a conformar-se com ela” (2009, p. 152). É mais ou menos

Em outros termos, seria como a alienação se fazendo presente no *locus* privilegiado da reflexão e descoisificação¹¹⁵. [...] O salário (real) é visto como insuficiente, mas as **demais condições de trabalho, quando comparadas com as do mundo empresarial privado**, ainda que da educação, parecem ser melhores, pela garantia de alguns direitos, entre os quais a estabilidade (2009, p. 152, destaque nosso)

A ideia de “trabalho espiritual” vamos encontrar também em “Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital”, Ferraz (2008, p.13), no qual o autor discute a dinâmica da intensificação do trabalho em escala mundial, especificamente do trabalho docente e aponta três determinações interligadas. A primeira delas é a determinação estrutural que engendra uma nova fase no padrão de acumulação do capital; a segunda se refere à tradução desta tendência mais geral no processo de trabalho e de como ele passa a ser mais exigido para dar conta de mais acumulação e a terceira determinação tem a ver com as implicações político-ideológicas e culturais que o fenômeno produz no processo de constituição dos trabalhadores em classe, especificamente em uma parcela importante dessa classe, que são os trabalhadores da docência. Essas três determinações se alimentam e fomentam o “salário espiritual”, a “captura da subjetividade”, a “linguagem do ideário neoliberal”, as “tensões do dia a dia acadêmico na nova cultura universitária”, questões já explicitadas nesta seção.

Dentre as múltiplas saídas para driblar a situação salarial estão as apresentadas por um dos nossos entrevistados ao discorrer sobre intensificação, que vão desde bolsas de produtividade do CNPq, bolsas de extensão, recebimento por aulas em cursos de especialização, como exemplificado

Nós temos o PET, o PIBID, o bolsa produtividade, tem o PARFOR, tem a EAD, que o professor pode fazer concomitante ao seu trabalho e sem precisar ir à luta; são todas estratégias criadas pelo governo federal dentro da política educacional para minar a resistência da luta coletiva. Aparecem como melhora de salário, mas é tudo ilusão, porque a qualquer momento pode tudo ser retirado e não só isso, é um trabalho a mais, intensifica o trabalho, aumenta o tempo de trabalho. (D7)

Uma prática que, contraditoriamente, tem contribuído para a individualização das saídas, em detrimento das lutas coletivas, como é o caso das bolsas de produtividade que, segundo Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 155), têm beneficiado cerca de 10% dos docentes

¹¹⁵ Tema discutido na segunda seção do livro: SGUISSARD, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**, São Paulo: Xamã, 2009.

dos programas de pós-graduação stricto sensu do país e vêm se tornando símbolo de status acadêmico, como enfatizam,

Mais do que um bônus financeiro que talvez não ultrapasse em média a um quinto do salário dos seus beneficiários tem um peso significativo como capital acadêmico.

Essa bolsa confere-lhe status diferenciado no mercado, no qual venderá sua força de trabalho com o beneplácito da Lei de Inovação Tecnológica e da Lei do Bem, podendo o 'felizardo' ver-se acima da maioria de seus colegas, fadada a limitar-se, em geral, às atividades docentes e de pesquisa intramuros. Em outros termos, essa bolsa acentua, na prática universitária, a sociabilidade produtiva, principalmente se a bolsa de produtividade se fizer acompanhar da taxa de bancada da universidade (...). (2009, p. 155)

Ressaltamos, com base nos dados auferidos, que os docentes da Universidade Federal do Piauí não têm outra renda, não contam com abono ou outras complementações fixas de salário, consideram sua renda comprometida, encontram-se diante de inseguras perspectivas de aposentadoria, há terceiros que dependem dos seus salários, há, portanto, intensificação do trabalho docente. Nessa perspectiva, a pesquisa revelou que além dos fatores estressores de ordem material existem também os de ordem psicológica: o sentimento de responsabilidade com a formação dos estudantes, a sensação de às vezes não ter conseguido alcançar os resultados que gostaria, o sentimento de estar sob sua responsabilidade também a nota do Programa ao qual estão vinculados, conseqüentemente a nota da Instituição.

ANÁLISES CONCLUSIVAS

*Quando a gente acha que tem todas as respostas,
vem a vida e muda todas as perguntas
(Luís Fernando Veríssimo)*

Chegado o momento de fazer o fechamento do texto da tese, após todo processo investigativo, o primeiro pensamento que nos ocorre é a respeito do título. Que nome dá a essa importante parte do texto resultante da pesquisa que teve como objetivo central analisar, à luz de teorias, de documentos e de dados produzidos por meio de questionários e entrevistas, o trabalho docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), localizando a intensificação desse trabalho no processo de reestruturação e expansão vivido pela instituição, assim como pelas políticas voltadas para a educação superior que tiveram implicações na vida profissional e pessoal dos docentes. A análise se concentrou nos anos 2008 a 2012, período de maior impacto da ação de reestruturação e expansão. O problema levantado inicialmente foi que a UFPI foi reestruturada e expandida e o trabalho docente, ao absorver as demandas da nova dimensão da instituição, foi intensificado, como expressão objetiva da reestruturação e expansão e das políticas para as universidades federais que impactaram no trabalho.

O problema se justifica pela presença de elementos intensificadores do trabalho docente, constatação que se deu inicialmente por abstração, e que aos poucos foi desvelando a intensificação no trabalho, aproximando a prática universitária de um serviço com resultados voltados para a reprodução ampliada do capital, em um momento em que o trabalho e suas relações se transformam para dar respostas positivas a essa reprodução. Essa percepção mereceu estudos ampliados sobre o movimento de recomposição do capitalismo no mundo e como as universidades federais e o trabalho docente são chamados a aderir às transformações no mundo do trabalho exigidos para atender à lógica desse movimento. Poderíamos chamar de conclusão, conclusões, considerações finais ou análises conclusivas. Depois de muito pensar, vimos que a última opção é a que mais define o que desejamos expressar, sem passar a ideia de algo de natureza finalista.

O que aqui delineamos é, portanto, o fechamento das análises que fizemos do material relacionado a um objetivo de estudo, após percurso teórico-metodológico que envolveu leituras, estudo documental, questionários, entrevistas e respectivas análises, interpretação dos aportes teóricos que validaram a questão que tínhamos formulado em torno do tema. São análises conclusivas que expressam muito mais que inquietações de uma pesquisadora, reúne

principalmente e dialeticamente a síntese de diferentes concepções derivadas de diversas formações e formas de pensar o mundo, a sociedade, o trabalho docente de um segmento social ou categoria de trabalhadores e trabalhadoras com diferentes histórias de vida.

Foi um momento singular de expressão de pensamentos de cada sujeito que participou da pesquisa, falando do seu lugar social, político e formativo, pelos instrumentos de produção de dados colocados à disposição. Foi quando puderam dizer sobre o que mais os tocam nessa conjuntura com todas as suas contradições. Vimos que da correlação entre as forças envolvidas na proposição de políticas e as forças envolvidas na aplicabilidade e execução destas pelo trabalho há um grande caminho real feito por mãos e cérebros de homens e mulheres que acreditam na educação, no trabalho que fazem e “arregaçam as mangas” quando o momento exige ir contra a correnteza. Vimos também o contrário. Mas é dessa correlação de forças e pensamentos diversos que é feito o espírito da síntese que ora apresentamos em forma de resultados.

A centralidade dada a categorias macro, como capitalismo mundializado, trabalho e capital e a relação destes com as políticas educacionais e, por consequência, com o trabalho docente e com todas as suas demandas na atual conjuntura, permitiu-nos olhar para as situações vividas e relatadas pelos sujeitos a partir da sua materialidade até o movimento de reformas educacionais internacionalizado em torno da construção de uma nova universidade, pautada pelos projetos de organismos internacionais e multilaterais, como mostrado na Seção I.

A propósito, poderíamos ter feito o caminho inverso, digo, do estudo das práticas ao conhecimento macroestrutural do mundo capitalista em transformações mundialmente, a síntese não teria sido diferente: o trabalho docente na Universidade Federal do Piauí, a exemplo das demais IFES brasileiras, ao absorver o processo de mudanças, modifica-se, intensifica-se, especialmente, não só porque foi o período em que se registrou na instituição a reestruturação e expansão com a implantação do REUNI, a mais expressiva política voltada para as IFES nas últimas três décadas da instituição universitária federal brasileira, mas porque houve o contributo de outras políticas para o ensino superior que já vinham causando o efeito da intensificação do trabalho e 2008 a 2012 é quando esta ganha contornos mais definidos, levando a que os docentes passassem a vivenciar situações de estresse e, no limite, adoecimentos causados pela dinâmica do trabalho em uma cultura universitária que se transforma e se dinamiza no dia a dia da docência.

Resgatamos alguns trechos das narrativas sobre a reestruturação/expansão e intensificação, como os que seguem: “*A Universidade Federal do Piauí era uma coisinha de nada, com poucos programas de pós-graduação e muitos professores substitutos, hoje é uma*

senhora”; “Com a expansão da universidade, não estou dizendo que foi coisa ruim, mas a expansão do número de vagas não correspondeu à quantidade de professores contratados”. “Em relação à expansão por meio do REUNI, acho que foi um ganho, acho que a UFPI ganhou muito com a expansão, o Piauí ganhou”; “Olhando o panorama das universidades brasileiras, eu acredito que a gente tenha tido um processo de desmantelamento da universidade muito silencioso nos últimos dez anos”.

Os sujeitos da pesquisa, docentes entrevistados na primeira e segunda fases da produção de dados, expressaram aprovação em relação à reestruturação/expansão no que diz respeito à democratização do acesso. Mesmo que às vezes isso não tenha sido revelado diretamente, essa posição aparece no decorrer dos diálogos e nas entrelinhas, quando, por exemplo, os entrevistados deixaram antever o profundo sentimento de pertença e orgulho por serem de uma instituição que promoveu a democratização do acesso ao ensino superior para segmentos sociais que antes não tiveram condições de fazer um curso superior. Portanto, das mudanças que ocorreram na universidade, a que mais pontuou de forma positiva foi a questão da ampliação no número de matrículas/vagas.

Mészáros sintetiza o lugar dessas políticas no compute geral do movimento do capitalismo como “personificações ‘carinhosas’” do capital (2008, p. 27). Para ele, funcionam como corretivos na trajetória do capital para evitar que os imperativos estruturais do seu sistema como um todo perca “a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem estabelecido de reprodução metabólica universal e social” (2008, p. 27). Nessa lógica, pleitear uma mudança educacional radical colocando-se às margens corretivas interesseiras do capital, no formato do que fazem os reformistas, é “abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa” (2008, p. 27), para o autor, só possível com o rompimento da lógica do capital.

Ouve concordância da maioria em relação à existência de intensificação no trabalho docente, para uns mais, para outros menos, segundo as narrativas, e muito mais acentuada entre os docentes que trabalham com graduação e pós-graduação. Porém, em relação à natureza da intensificação e de suas causas, as percepções se dividiram entre aqueles que acreditam que a intensificação se dá pelo aumento de trabalho e extensão da carga horária, os que acreditam que ocorre pelas tensões da dinâmica produzida na nova cultura universitária surgida com a ampliação da universidade, por exemplo, pela pressão para cumprimento de prazos, aumento de responsabilidades, exigências por produção, atividades antigas que foram acrescidas de outras “novidades”, aumento da burocracia, relatórios, prestação de contas, cadastros,

formulários para controle de carga horária. Há ainda os que acreditam que a intensificação se dá pelos dois efeitos conjuntamente.

Nas entrevistas, a maioria dos docentes ficou com a última assertiva, ou seja, que a intensificação se dá tanto pelo aumento de atividades e de carga horária como por fatores como ampliação das responsabilidades, atribuições burocráticas, pressão e produtivismo, tensão para cumprimento de prazos etc. As respostas advindas dos questionários ratificaram essa afirmativa. Dentre as narrativas referentes à intensificação do trabalho docente ouvimos: *“Eu acho que a intensificação se dá pelos dois, ou seja, tanto pelo aumento de trabalho como pelo aumento de responsabilidade, porque hoje muitas coisas elas terminam sendo colocadas para que a gente resolva”*; *“Na medida em que nós tivemos aumento de oferta de vagas, tivemos de certo modo pressão para que fosse implementada a pós-graduação (...)”*; *“Tudo isso implica; você acha que não vai mexer na relação professor aluno; na quantidade de professor que tem? Certeza”*; *“Aí no programa de pós-graduação você tem que produzir, e você tem que ter pesquisa, você tem que estar orientando, você tem que ter sala de aula, você tem que fazer a extensão”*; *“Mas isso tem um reflexo, o que é decidido em termos de avaliação tem um reflexo no trabalho dos professores para se manter na pós-graduação, porque de certa forma dá um status para ele se manter, ele termina tendo que trabalhar muito, termina tendo que estudar, fazer artigos, participar de bancas, não é fácil essa engrenagem que se montou da pós-graduação e isso intensifica realmente o trabalho do professor”*; *“Isso (a intensificação) está por exemplo na forma do governo de compensar salários (...) Nós temos o PET, o PIBID, o bolsa produtividade, tem o PARFOR, tem a EAD, que o professor pode fazer concomitante ao seu trabalho e sem precisar ir à luta”*; *“Intensificação e aumento de carga horária , tensões, aumento das exigências...Com certeza, nos últimos anos, nós temos sido sobrecarregados de atividades e de cobranças e de preenchimento de formulários sobre carga horária, prestação de contas ...”*.

Podemos dizer que os diálogos com os sujeitos abriram algumas janelas para outras percepções, somando e às vezes até transformando concepções tidas como consolidadas (não no sentido de concluídas, mas de peso) a respeito da reestruturação/expansão. Compreendemos como esta, dando continuidade ao Programa Expandir, encheu os olhos e preencheu lacunas em relação à quantidade de jovens sem oportunidade de fazer um curso superior, foi exemplar na realização de projetos e sonhos de muitos ao tempo em que colocou a UFPI em um patamar mais próximo das grandes universidades do país, pelo aporte de quantidade maior de cursos, programas de pós-graduação, abertura de novas vagas/matriculas, projetos, programas e produções, assistência estudantil, número de docentes.

Dentre as políticas adotadas pela instituição no âmbito da reestruturação/expansão sobressai a de cotas, que imprimiu novo perfil social ao quadro discente, especialmente nas licenciaturas. Tendo essa proposta como pano de fundo, a UFPI se reestruturou e expandiu o seu raio de ação, criando inclusive um campus novo, o Campus Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano, município localizado no centro-sul do Piauí, que passou a atender jovens da cidade e de regiões vizinhas. É fato, como atestam os sujeitos entrevistados, que isso dinamizou a instituição, envolveu mais trabalho, mais horas dedicadas, exigindo mais presença e mais responsabilidades no fazer cotidiano.

Portanto, foi para colocar em prática no Piauí o que era proposto pelo governo federal para o Brasil com o REUNI, que a UFPI criou o Plano REUNI/UFPI. Desde então, o aspecto que mais aparece para a sociedade quando se pensa a reestruturação e expansão da instituição é o fato de ter promovido o acesso de mais pessoas ao ensino superior. Algumas vezes prevalece a visão humanista, quando o senso de justiça e consciência histórica das desigualdades sociais colocam em relevo o fato de ter amenizado a dívida que o Estado e as instituições republicanas contraíram com os mais vulneráveis socialmente. Outras vezes os debates frutos de investigações colocam em relevo os efeitos da macroeconomia capitalista no mundo, sendo as IFES parte constitutiva e facilitadora da política de reprodução ampliada de capital. Uma visão não descarta a outra, por isso é dialético, é contraditório. Na cidade imaginária de Saramago quem enxerga é quem identifica no capitalismo o causador da desumanização, inclusive consegue identificar nesse sistema o gene disseminador da cegueira, do individualismo e da competição entre iguais, . E por mais bem ajustado e ocultado que esteja esse gene causador da desagregação social, quem o reconhece também reconhece suas manobras e facetas e luta contra elas.

Pertinente lembrar que não só na educação, mas em todos os campos de ação humana, notadamente as que envolvem questões sociais, um aspecto bastante recorrente em relação à sociedade brasileira é que ela já se acostumou a não ver as desigualdades, conseqüentemente, também a necessidade de as superar. Produz-se daí uma espécie de cegueira coletiva na qual uns se mantêm cegos porque a cegueira os favorece, outros ficam cegos porque os que se favorecem com a cegueira coletiva não permitem que estes vejam a própria cegueira. Reconhecer a necessidade de políticas para romper com as desigualdades seria como reconhecer o fracasso dos seus causadores. Mais cômodo e produtor mesmo é não enxergar a ambos.

Somente a filosofia, como exercício de pensar livre, fora do senso comum, é capaz de explicar de forma brilhante a questão da cegueira coletiva. José Saramago fez isso em *Ensaio para a cegueira* e por meio dos seus personagens nos apresenta a nós mesmos, descortina as

faces mais sombrias do ser humano, mostra como somos cegos em relação ao outro, às dificuldades do outro, inclusive às dívidas sociais esquecidas. Podemos percorrer uma vida inteira sem tomar conhecimento da nossa própria cegueira, por não querer reconhecer e porque somos cegos demais para reconhecer. É quando “perdemos a capacidade de saber que sabia” (SARAMAGO, 1995, p. s/n) e passamos aos outros a cegueira que não reconhecemos em nós.

Na primeira Seção apresentamos as bases teórico-estruturais da análise, na qual discutimos um pouco dessa perspectiva. Ou seja, a de enxergar o encadeamento das políticas e das práticas concretas por uma lógica que ultrapassa as intenções dos pretendidos benefícios e que, no caso revisto, significou intensificação no trabalho dos docentes. Ou seja, nesse encadeamento há raízes mais profundas espalhadas pelo gene do capitalismo, um sistema de relações sociais que trata a educação como mercadoria, por isso mesmo não dá sem receber em troca o alimento que mantém intacta a sua regra geral, a reprodução do capital, assim como nos lembra Mészáros “podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25-26, grifos do autor). Nesse sentido, não existe reestruturação/expansão no raio do capitalismo que não preserve a regra geral do capital, uma vez que a preservação do status quo desse sistema é a própria regra.

Na segunda Seção, discutimos o tempo da universidade federal em consonância com a política de controle e regulação das normas para viabilização da construção de uma nova cultura universitária. Explicitamos a agenda internacional no contexto referido, a articulação do ensino superior com as políticas econômicas na lógica do Estado neoliberal. Na terceira seção, discutimos o trabalho docente intensificado nas universidades públicas federais, tensões, contradições e resistências, com o sentido de promover um quadro de análise sobre o trabalho de um modo geral, o trabalho docente em particular e o trabalho docente nas universidades federais especialmente particular na atual conjuntura.

As duas últimas seções foram particularmente importantes na presente tese por condensar os resultados a que chegamos com a pesquisa acima referidos. Na primeira parte da quarta Seção, descrevemos aspectos da história de criação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da constituição do seu primeiro quadro docente e de como as marcas de nascença desarticularam a possibilidade de se ter ali desde o início uma categoria homogênea, do ponto de vista do enquadramento funcional e que tivesse a docência como profissão e principal ramo de sobrevivência. A ausência desses dois itens teria dificultado o avanço da organização coletiva logo no nascedouro da instituição, que foi ter o seu primeiro momento de glória e com

resultados práticos, do ponto de vista da conquista de direitos, somente na década seguinte à de sua criação, com a criação do primeiro plano de carreira docente do magistério superior federal. As leituras sobre essa história foram complementadas pelas narrativas dos docentes por ocasião da primeira fase das entrevistas. Eles puderam “falar de cadeira”, pois estiveram presente em boa parte dos primeiros momentos de criação da instituição.

Na segunda parte da quarta Seção apresentamos os números e percentuais, cujas análises nos levaram à conclusão de que a Universidade Federal do Piauí foi reestruturada e expandida efetivamente e especialmente nas três categorias centrais pesquisadas: vagas/matrículas, cursos e docentes. Ao acrescentar dados de outros aspectos tivemos a intenção de ampliar a observação, oferecendo, assim, uma visão mais abrangente da realidade. Na quinta e última Seção dialogamos com os docentes e mostramos resumos das narrativas e como essas confluem para responder ao problema da intensificação do trabalho docente.

Chegando a essa primeira conclusão, a análise dos dados trazidos pelos questionários e a análise dos depoimentos transcritos nos permitem afirmar que, diante do quadro de reestruturação e expansão já confirmado, o trabalho docente na instituição caracteriza-se como um trabalho intensificado, uma vez que a prática universitária absorveu tarefas e atividades geradas na nova dinâmica vivida pela instituição. Antes do REUNI, a instituição já estava em processo de expansão, com o Programa Expandir, e depois do REUNI, ou seja, depois de 2012, a instituição continuou se expandindo em docentes, cursos e vagas/matrículas, como reverberações da política central.

A intensão foi primeiro mostrar que houve reestruturação e expansão, os dados da IV Seção mostram isso, para, seguidamente, pontuar que no quadro posto verificamos a intensificação do trabalho, reunindo os elementos em uma só conclusão ou análise conclusiva. O dado singular nesse quesito tem a ver com a natureza e as causas da intensificação. Embora havendo quase que unanimidade em que há intensificação no trabalho docente, essa disposição não ocorreu em relação às causas, tampouco em relação à natureza da intensificação. Como já mostrado acima, enquanto uns relataram que a intensificação se dá pelo aumento de atividades e carga horária, outros optam pela ideia de que a intensificação ocorre pela pressão e exigências no âmbito das novas atribuições e responsabilizações delegadas à docência. No entanto, há os que concordam que ambas são causas que se interconectam formando um todo que implicou na intensificação do trabalho com implicações na vida profissional e pessoal dos docentes.

Ainda como parte dessas causas aparece o produtivismo acadêmico, o individualismo e a competição agindo como causadores de tensão, conseqüentemente de intensificação, simbiose que tem refletido na saúde dos docentes e causado fragmentação de objetivos, com prejuízos

para as lutas coletivas, atingindo a vida pessoal. Foi possível perceber ainda que significativa parcela do tempo de vida gasto com atividades relacionadas à docência fica invisível aos registros oficiais da instituição, de forma que o somatório da quantidade de atividades cotidianas e horas trabalhadas, aquelas que são visíveis aos olhos dos sistemas de controle, se vistas isoladamente não demonstram potencial causador de intensificação do trabalho docente, assim como vemos mostrando. No entanto, se somadas às atividades rotineiras, tempo e esforço dedicados às tarefas inclusive fora da instituição, invisíveis aos instrumentos de controle de horas trabalhadas, juntando a estas as novas atribuições geradas pela cultura universitária em ebulição, ou seja, vendo a matéria no seu conjunto - horas dedicadas a atividades visíveis e horas dedicadas a atividades invisíveis e as novas atribuições- a intensificação do trabalho docente se robustece, tomando a dimensão à qual nos referimos.

No referencial teórico consultado a ideia de que o trabalho docente sofreu modificações e ajustamentos, organizando-se tal qual as exigências do capital, passando a se guiar pela mesma racionalidade, convenceu-nos de que não se trata de um caso isolado, mas de uma política ampla de construção de uma visão mercadológica de educação e de formação humana. O fato de haver docentes que são cooptados por essa visão a ponto de naturalizá-la reflete uma outra faceta dessa realidade. Ferraz analisa esse comportamento como uma “captura mais total da subjetividade dos trabalhadores pelo capital” (2008, p. 15). A intenção, segundo ele, é fazer com que o trabalhador incorpore o mais possível os discursos, atitudes e valores contrários aos seus próprios interesses enquanto classe. A subsunção nesse caso vai além do trabalho material, abarca e captura as subjetividades de todos os trabalhadores e trabalhadoras, que passam a investir o que pensam e a si mesmo no serviço da acumulação capitalista.

Segundo Dourado e Oliveira, “o discurso de legitimação dessas políticas assenta-se na ênfase da modernização educativa, competitividade, produtividade, desempenho, eficiência, qualidade” (1999, p. 10), expressões do ideário neoliberal que passam a fazer parte também do ideário da docência. Nesse meio a burocracia se transformou num outro instrumento de captura das subjetividades. É quando os docentes se tornam preenchedores de cadastros, memorandos, fichas, currículos, etc, assim como relatado por um dos docentes entrevistados.

A negação de objetivos comuns e de classe tem sido favorecida pelo próprio escopo político-jurídico das políticas para a educação superior, como mostrado na Seção IV, encontram amparo também no modo fragmentado e hierárquico da organização interna, assim como no plano de carreira e na diversificação de salários. O fato de não se ter conseguido estabelecer um sistema claro de recuperação de perdas levou a um outro efeito desarticulador, que são os “benefícios” dos programas e bolsas, como relatado por um dos docentes entrevistados. Para

isso, os governos têm alinhado retirada de recursos das IFES e distribuição de bônus para alguns e ônus para outros no fértil terreno da necessidade.

Necessário dizer que a pesquisa teve início em 2016, momento em que as universidades federais, embora já vivessem diminuição de recursos, ainda não tinham se deparado com tanta rudeza e truculência como temos visto na atualidade. A defesa da presente tese ocorre, portanto, em um momento de debates e discussões sobre a necessidade da defesa da universidade pública, socialmente referenciada e autônoma e um trabalho docente que se pautar na (re)construção dessa identidade. Portanto, todo conteúdo desmistificador de estereótipos e na defesa desse formato de universidade e dos que a constroem com seu trabalho será também meio de desconstrução da dominação do capital.

REFERÊNCIAS

ADUFPI - Associação dos Docentes da UFPI - Seção Sindical ANDES-SN. Cartilha - Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal, gestão 2012-2014 - Teresina (PI): informática@adufpi.org.br. Acesso em 03/08/2018

ADUFPI - Associação dos Docentes da UFPI - Seção Sindical ANDES-SN. Expansão do ensino superior priorizou acesso sem garantia de qualidade. Boletim Adufpi (2013), gestão 2012-2014 - Teresina (PI): informática@adufpi.org.br. Acesso em 03/08/2018.

ALVES, Giovani. Dimensões da Precarização do Trabalho: Ensaio de Sociologia do Trabalho. - Bauru: Canal 6, 2013

ALVES, Giovani. Toyotismo e subjetividade: as formas de desefetização do trabalho vivo no capitalismo. ORG & DEMO, v.7, n.1/2, Jan.-Jun./Jul.-Dez., p. 89-108, 2008

ALVES, Giovanni. O novo (e precário) mundo do trabalho. São Paulo (SP): Boitempo, 2000.

ANDES - Sindicato Nacional. Análise do Projeto de Lei Nº 7200/2006: A Educação Superior em Perigo! In: Cartilha - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/CSP - Conlutas. Imprensa ANDES-SN - Brasília-DF, 2006, Email: imprensa@andes.org.br www.andes.org.br. Acesso em 10/10/2018

ANDES - Sindicato Nacional. Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei 13. 243/16). In: Cartilha - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior/CSP - Conlutas. Imprensa ANDES-SN - Brasília-DF, 2017. Email: imprensa@andes.org.br. www.andes.org.br. 10/10/2018

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999, 2009.

ANTUNES, Ricardo. A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013

ANTUNES, Ricardo. O Continente do Labor. São Paulo (SP): Boitempo, 2011

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. IN: DOSSIÊ: "SAÚDE E TRABALHO DOCENTE: ARTICULAÇÃO IMPRESCINDÍVEL". Revista Educação e Sociedade, vol. 30, nº 107. Campinas, maio/agosto, 2009. Print version ISSN 0101-7330 On-line version ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>. Acesso em 20/09/2019 <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>

AZEVEDO, Mario Luis Neves de e CATANI, Afrânio Mendes. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 273-291, mai./ago., 2013. <https://doi.org/10.5216/ia.v38i2.26103>

BANCO MUNDIAL. Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas. The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank. U.S.A. ISBN N°: 956-229-087-5. Diciembre de 2000. Corporacion de Promocion Universitaria

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George (orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* - 8 ed. - Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

BELLO, Luiz. *Da Serra da Ibiapaba ao Campus da Ininga: (373 anos de Pedagogia no Piauí)*. Teresina, s.d., vol. II (mimeo.). 1980.

BIRNFELD, Carlos André Huning; COSTA, Eder Dion de Paula. *A injustiça social expressa na carreira docente no ensino superior brasileiro em 2009 - 21 anos de incertezas - crônica da maioria inatingida ao arripio da Constituição Federal*. *Juris*, Rio Grande, 14: 25-39, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Temo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Lda., 1994.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1988.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. - Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

_____. MEC/INEP. *Sinopses estatísticas do censo da educação superior: 1995 a 2014*. Brasília: MEC. Disponível em <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>: Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. *Diário Oficial da União, Brasília - DF, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. DOU nº 248, Brasília, DF, 23. dezembro.1996, p.27.833-27841.

_____. *Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação 2001 - 2010 (PNE)*, Brasília, 2000.

_____. (IBGE) - *Panorama: população, economia, trabalho e rendimento, educação, saúde* (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>). Acesso em 15/01/2018.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI: 2008. Relatório de Primeiro Ano*, Brasília, 2009.

_____. *Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação 2001 - 2010 (PNE)*, Brasília, 2000.

_____. *Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. *Diário Oficial União*. Brasília - DF, 24 de abr. 2007.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE*. Brasília (2007).

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. REUNI - Reestruturação e expansão das universidades federais: Diretrizes Gerais*, 2007.

_____. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 13 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

_____. Decreto nº 5.225, de 1º de outubro de 2004a. Altera dispositivos do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, DF, 1 out. 2004. Seção 1, p. 5. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5225.htm. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2007 a 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

_____. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960-sinopse-2007-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 de fevereiro de 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Censo 2015. Disponível em: <http://www.censo2015.ibge.gov.br>> Acesso em: 21/01/2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Censo 2017. Disponível em: <http://www.censo2017.ibge.gov.br>> Acesso em: 15/06/2019.

_____. Decreto 54.038/1964, de 23 de julho de 1964. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 23 jul. 1964. Institui a Faculdade de Filosofia - FAFI. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-54038-23-julho-1964-394071-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Decreto 8269/2014, de 25 de junho de 2014. Institui o Programa Nacional de Plataformas do Conhecimento e seu Comitê Gestor. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8269.html. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Decreto 17.551/1945, de 09 de janeiro de 1945. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 09 jan. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-17551-9-janeiro-1945-472286-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Decreto 8.259/2014, de 29 de maio de 2017. Altera o Decreto nº 7.485, de 18 de maio de 2011, que dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e altera o Decreto nº 7.312, de 22 de setembro de 2010, Diário Oficial da União, Brasília - DF, 29 mai. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8259.html. Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Decreto 656/69, de 27 de junho de 1969. Dispõe sobre incorporação de bens da União, do Estado do Piauí e de instituições particulares. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 27 jun.

1969. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-656-27-junho-1969-374399-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 out. 2017.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 14 abril. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2004-2006/2004/Lei/L10.861.html. Acesso em 15.janeiro.2019.

_____. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Marco legal de ciência, Tecnologia e inovação. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 11 jan. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Projeto de Lei 7.200/2006, de 12 de junho de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 12 jun. 2006. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=406485&filename=E+MP+13/2006+%3D%3E+PL+7200/2006. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 10.973/2004, de 02 de dezembro de 2004. ei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 02 dez. 2004.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10973-2-dezembro-2004-534975-publicacaooriginal-21531-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 11.070/2004, de 30 de dezembro de 2004. Altera os Programas Brasil Patrimônio Cultural e Transferência da Gestão dos Perímetros Públicos de Irrigação constantes do Plano Plurianual para o período 2004-2007. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 30 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11070.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.html. Acesso em: 15 jan. 2019

_____. Lei nº 12.863/13, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 24 set. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 6.096/11, de 20 de junho de 2011. Autoriza a União a transferir recursos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 20 jun. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 8.958/94, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 20 dez. 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8958-20-dezembro-1994-348596-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 9504/97, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 30 set. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 9.532/97, de 10 de dezembro de 1997. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 10 dez. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9532.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 9.870/99, de 23 de novembro de 1999. Altera a legislação tributária federal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 23 nov. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9870.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 10.973/2004, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 02 dez. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 5.528/1968, de 12 de novembro de 1968. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade Federal do Piauí e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 12 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5528.html. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Plano de Aceleração do Crescimento. Disponível em: <http://fazenda.gov.br/noticias/2007/r130307.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. MEC. Portaria MEC nº 645 de 18/05/2012. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 18 mai. 2012. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/37136942/dou-secao-1-21-05-2012-pg-13>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 14 abril. 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Universidade Federal do Piauí - UFPI REUNI-SIMEC. Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal do Piauí (UFPI) - REUNI-UFPI (2008-2012), Salão Nobre da Reitoria, 18 de out. de 2007.

_____. Universidade Federal do Piauí. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014 / Universidade Federal do Piauí. - Teresina: EDUFPI, 2010. 232 p.

_____. Universidade Federal do Piauí. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014 / Universidade Federal do Piauí. - Teresina: EDUFPI, 2010. 232 p.

_____. Universidade Federal do Piauí. PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2015. Teresina: UFPI, 2015. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/pdi/PDI--2015-2019_UFPI_Reformulado_Versao-Final.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Universidade Federal do Piauí. Resolução Nº 042/2018. Dispõe sobre Carga Horária semanal dos docentes do magistério superior da Universidade Federal do Piauí, 2018. Teresina: UFPI, 2018. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prpg/files/042.18-

CONSUN_Carga_hor%C3%A1ria_semanal_docente_na_UFPI20181126161207.pdf. Acesso em: 20 dez 2018.

_____. Universidade Federal do Piauí. Relatório de Avaliação Institucional 2006-2008. Teresina: UFPI, 2008.

_____. Universidade Federal do Piauí. Relatórios de Gestão da UFPI 2012. Disponível em https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PROPLAN/relatorio-gestao/Relatorio-de-Gestao-2012.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX, Rio de Janeiro (RJ): Zahar Editores, 1977.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. O que faz um professor ou professora universitária? (Artigo). In: Café História - história feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/o-que-faz-um-professor-universitario/>. Publicado em: 17 jun. 2019. Acesso em 02 de julho de 2019

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. - Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes. In: Oliveira, R. P. de; ADRIÃO, Teresa. (Orgs.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã. 2002, p. 77-78.

CHAUÍ, Marilena S. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP. 2001. <https://doi.org/10.7476/9788539303045>

CHESNAIS, François. A mundialização do capital - São Paulo: Xamã, 1996.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. Tendências da Educação Superior para o século XXI. Paris: UNESCO/Crub, 1998 (Art. XXVIII)

CUNHA, Fernando José de Paula. Trabalho Docente Precarizado nas IFES: o caso da pós-graduação em Educação Física no Nordeste do Brasil. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

DEJOURS, C. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 1987.

DEMO, Pedro. Sociologia da Educação: sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano Editora, 2004

DOURADO, Luis Fernandes [et al]. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: Dourado, et al. Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p.17-30.

ENGELS, Friedrich, 1820-1895. Anti-Duhring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Duhring; tradução Nélio S Chneider, 1.ed.- São Paulo: Boitempo, 2015.

ENGUITA, Mariano Fernández. A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo: trad. Tomaz Tadeu da Silva - Porto Alegre: Artes Medicas

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade & poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FEITOSA, Maria da Penha. A educação superior pública estadual no Piauí: aspectos da origem e o processo de expansão nos anos 1990. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí - Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina (PI): 2006.

FERRAZ, Cristiano Lima. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. IN: Revista Universidade e Sociedade - Produção versus Produtivismo e Precarização do Trabalho. Ano XVII, nº 41 (janeiro, 2008), Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. Revista Universidade e Sociedade - Produção versus Produtivismo e Precarização do Trabalho. Ano XVII, nº 41 (janeiro, 2008), Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Análise de Conteúdo, 3ª ed - Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, Texto apresentado no Encontro Regional de Pesquisa Sudeste, Simpósio sobre diferentes enfoques teóricos na pesquisa educacional brasileira, Vitória, 11 de setembro de 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

GABRIEL, Mary. Amor e Capital: a saga familiar de Karl Marx e a história de uma revolução. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GATTI, Bernadete A. A construção da pesquisa em educação no Brasil, Brasília, Ed. LiberLivros, 2007

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanches. A. C. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias, Chapecó (SC): Argos, 2008.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. Questões de método na construção da pesquisa em educação, 2 ed - São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. Dialética do Esclarecimento, Zahar, 1985
https://issuu.com/abare_editorial/docs/ebook_livro_3_trabalho_docente_ok_67ee7f797ed798, Acesso em 15/10/2018

KOSIK, Karel.. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976. 4ed.

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios Teórico-metodológicos da Relação Trabalho-educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.), Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, cap. 2, p. 55-75.

LEHER, Roberto. Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente" (2012), acessível no site: <https://insurgencia.org/educacao-superior-minimalista-a-educacao-que-convem-ao-capital-no-capitalismo-dependente/> Acesso em 02/04/2018

LEHER, Roberto. Universidade no Brasil: tensões e contradições entre o público e o privado. In: Revista Brasileira de Educação, vol.12 no.34 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100015. Acesso em 15/05/2018
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100015>

LEMOS, Denise. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. Caderno CRH, v. 24, n. spe 01, p.103-118, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000400008>

LEMOS, Denise. Precarização do trabalho docente nas federais e os impactos na saúde: o professor no seu limite. Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 1, p. 95-109, jan./jun. 2014.p. 95
<https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i1.7028>

LEMOS, Denise Vieira da Silva. Alienação no trabalho docente: o professor no centro das contradições. 2007. 270 f. Doutorado em Ciências Sociais, Tese - Programa de Pós graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas - São Paulo: EPU, 1986.

LUCENA, Carlos; SILVA JR. João dos Reis. O tempo, o ser social e o professor pesquisador. In: Trabalho, educação e reestruturação produtiva, PREVITALI, Fabiane (org.), FARIA, Andréa Farina de. [et. al.] p.91 - São Paulo: Xamã, 2012

MANCEBO, Deise [et al]. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. IN: Revista Educar, nº 28, p. 37-53, Curitiba: Editora UFPR, 2006.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200004>

MANCEBO, Deise. Agenda de Pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago, 2007.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200009>

MANCEBO, Deise. Série "Conquistas em Risco" - Expansão do Ensino Superior, Entrevista em 10 de maio de 2016, Ter. 10/05/2016 - 09:15

<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-deise-mancebo-uerj-serie-conquistas-em-risco-expansao-do-ensino-superior>. Acesso em 17/03/2018.

MANDEL, Ernest. O capitalismo tardio, 2 ed. - São Paulo (SP): Nova Cultural, 1985

MARX, Karl. 1818 - 1883. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni...[et al.] - 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política, tradução Maria Helena Barreiros Alves - 5ª ed, São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016, p. 246-247.

MARX, Karl. Manuscritos: economia y filosofia. Madrid: Alianza Editorial, 1985

MARX, Karl. Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro, 2ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política: livro I - 33ª ed. - Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira: 2014.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã (Feuerbach), São Paulo (SP): Hucitec, 1989

MAUÉS, Olgaíses C. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. IN: Revista Universidade e Sociedade - Produção versus Produtivismo e Precarização do Trabalho. Ano XVII, nº 41 (janeiro, 2008), Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN.

MEIRELLES, Catharina Marinho. A classe-que-vive-do-trabalho docente: considerações críticas sobre a configuração do mercado de trabalho do ensino superior. IN: Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior. SOUSA, José Vieira de (et al) (orgs.). Anápolis-GO. E-book - Ed. UEG, 2018. Disponível em: https://issuu.com/abare_editorial/docs/ebook_livro_3_trabalho_docente_ok_67ee7f797ed798 . Acesso em 20/07/2018

MELO, Antonio Maurení Vaz Verçosa de. Os alicerces da Educação Superior no Piauí: Uma avaliação das experiências das faculdades de Direito e Católica de Filosofia (1930 - 1970). Dissertação (Mestrado) em Educação realizado na UFPI. Teresina: 2006, 147fls.

MÉSZÁROS, István. Marx, nosso contemporâneo e o seu conceito de globalização. Comunicação apresentada no Encontro Internacional "Civilização e Barbárie", Serpa, 23-25/2004. <http://resistir.info/>. Acesso em 11/05/2017

MÉSZÁROS, István. Estrutura social e formas de consciência, v. II: a dialética da estrutura e da história - São Paulo (SP: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. A Educação para Além do Capital. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Vinícios de. Operário em construção. Disponível em:

<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

OLIVEIRA, Francisco de. Recuperando a visão? IN: Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo (SP): Xamã, 2009

OTRANTO, Célia Regina. Universidades corporativas: subsídios para o debate, Revista Universidade e Sociedade - Produção versus Produtivismo e Precarização do Trabalho. Ano XVII, nº 41 (janeiro, 2008), Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PERONI, Vera. Política Educacional e o Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003

PASSOS, Guiomar de Oliveira. A Universidade Federal do Piauí e suas marcas de nascença: conformação da Reforma Universitária de 1968 à sociedade piauiense. Tese (doutorado) realizado na Universidade de Brasília - Brasília: 2003, 302fls

PIZZIO Alex, KLEIN Karla. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 493-513, 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015124201>

PREVITALLI, Fabiane Santana e FAGIANI, Cílson César. Trabalho e Educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. IN: Revista HISTEDBR on-line, nº 65, p. 58-72, ISSN: 1676-2584, Campinas (SP): 2015. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696>

PREVITALLI, Fabiane Santana e FAGIANI, Cílson César. Estado de Bem-Estar Social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. IN: Lucena, Carlos; Previtali, Fabiane Santa; Lucena Lurdes. A crise da democracia brasileira - Volume I - Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-96.

PROFESSORES da UFPI reagem e não acatam ato da reitoria. Cidade Verde, 2009. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/36724/professores-da-ufpi-reagem-e-nao-acatam-ato-da-reitoria>. Acesso em: 20 de jun. de 2018

SANTANA, Kátia de Cássia e SILVA, Eduardo Pinto e. As condições da Expansão da Universidade Federal de Viçosa e de implementação do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni) e suas repercussões no trabalho docente. IN: SOUSA, José Vieira de (et al). Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior - Anápolis (GO): UEG, 2018.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade, Campinas-SP, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007a. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SAVIANI, Dermeval. 50 anos do AI-5: Os números por trás do "milagre econômico" da ditadura no Brasil (Barrucho - BBC News Brasil em Londres, 2018). <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45960213>. Acesso em 10/02/2019

SAVIANI, Dermeval. Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade. 4 ed., São Paulo:Cortez/Autores Associados, 1981

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a Cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS NETO, Antonio Fonseca. A organização universitária e suas interfaces com as estruturas de poder no Piauí. Teresina, 1998, Dissertação (mestrado).

SANTOS, Sílvia Alves dos. A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente - IN: Revista Espaço Acadêmico - nº 110 - julho - Ano X - ISSN 1519-6186. 2010

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação Superior: análises e perspectivas de pesquisa - São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA JR, João dos Reis. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. Revista Portuguesa de Educação. Portugal V8 n. 2, 1997.

SILVA JR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção. Bragança Paulista, SP. EDUSF (Editora Universidade São Francisco), IFAN/CDAPH, 1999.

SGUISSARD, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico, São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. O Trabalho do Professor na Universidade Brasileira: hegemonia e neoamericanismo. IN: Revista HISTEDBR, On-line, Campinas, nº 67, p. 5-22, mar 2016 - ISSN: 1676-2584.
<https://doi.org/10.20396/rho.v16i67.8645238>

SWEEZY, Paul Marlor. Teoria do desenvolvimento capitalista: princípios de Economia Política Marxista - São Paulo (SP): Editora Nova Cultura, 1983.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves. A Produção Capitalista do Conhecimento e o Papel do Conhecimento na Produção Capitalista: Uma Análise a partir da Teoria Marxista do Valor

Revista EconomiA. Ed. Maio/Agosto 2009

http://www.anpec.org.br/revista/vol10/vol10n2p421_456.pdf. Acesso em 19/11/2019

TRAGTENBERG, Maurício (2009). Questão Universitária. Disponível em:

https://files.comunidades.net/torrestv/150726055844A_QUESTAO_UNIVERSITARIA.pdf. Acesso em: 15 de jun. de 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENCIA, Adrián Sotelo. A reestruturação do mundo do trabalho: superexploração e novos paradigmas da organização do trabalho. Uberlândia (MG): EDUFU, 2009
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-226-7>

ZANARDINI, Isaura Mônica S. Reflexões sobre a reforma do Estado e o processo de rearticulação do capital:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art7_12.htm. Acesso em 19/11/2019